

ISSN 2303-9744 (Online)
B38

Научный журнал



«Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири» № 3. – 2012



МОСКВА - ЧЕРНОГОРСК, 2012

Научный журнал «**Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири**» является научно-практическим изданием.
ISSN 2303-9744 • Bulletin on pedagogics and psychology of Southern Siberia • scientific journal.

В38

Журнал основан 22 января 2012.

Периодичность – 4 номера в год.

Подписка через редакцию.

Электронная версия журнала (scientific e-journal) на издательской платформе RAE Editorial System в свободном доступе по адресу: URL: <http://bulletinpp.esrae.ru/> и URL: <http://bulletinppfdc.1gb.ru/>

Редакционная коллегия

Л.Ф. Чупров (гл. редактор), К.Г. Языков (зам. гл. редактора),
Г.В. Вержибок, М.В. Воропаев, И.А. Ильина, И.Н. Козубцов, И.М.
Кыштымова, В.Г. Морогин, Е.Н. Патарчанова, Т. Попов, Н.В. Родина,
Т.А. Фотекова, С.В. Якимец, Е.К. Янакиева
Ответственный секретарь А.С. Щукин.

Адрес редакции:

655158 Россия, Хакасия, г. Черногорск,
ул. Калинина, дом 15, кв. 67.

Для авторов Ichpr@rambler.ru (главный редактор журнала),
OtvSec@ya.ru (ответственный секретарь журнала).

Подписано в печать 08.09.2012 (Online).

Выпускающий редактор А. С. Щукин.

© Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири, 2012.

© Авторы сообщений, 2012.

© Чупров, Л.Ф. (гл. редактор), 2012.

Запрещается перепечатка статей без разрешения редакции.
При использовании материала ссылка на журнал обязательна.

ВСТУПИТЕЛЬНЫЕ СЛОВА ОТВЕТСТВЕННОГО ЗА ВЫПУСК

Предлагаемый вниманию читателя № 3 электронного научного журнала «Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири», 2012 года подготовлен при участии двух авторов. Это Г. В. Вержибок (Республика Беларусь), дебютирующая как автор в журнале. Вторым автором материалов являются Л. Ф. Чупров, главный редактор журнала. Соавторство ему составила педагог-психолог из Черногорска (Республика Хакасия) О. Г. Бухаркина.

Пока редакция испытывает некоторый голод по наполняемости редакторского портфеля. Но это и понятно, поскольку журнал делает только первые шаги и еще малоизвестен читателям и авторам.

В данном номере только одно направление: психологические науки.

В ближайшее время завершится процедура регистрации журнала как печатной версии. Издание будет выходить в двух форматах: как «Научный журнал» и как «Электронный научный журнал».

Сетевая версия журнала будет иметь следующие отличия от печатного издания:

1. В сетевой версии планируется размещение большего количества и объема текстов и авторов, и, естественно, их материалов.

2. Печатная версия журнала ограничена. Как по объему, так и финансово. Рисунки, таблицы, графики будут публиковаться в черно-белом или сером формате. Просто цветная полиграфия стоит дороже.

Надеемся, что уже в ближайшее время редакционный портфель пополнится новыми и интересными материалами, станет выходить по трем научным направлениям: «Педагогические науки», «Психологические науки», «Медицинские науки». Кроме того, планируются в журнале и особые рубрики, такие как «Научный архив» и «Материалы научно-практических конференций».

Есть задумка в последующем вывести материалы конференций в отдельное приложение или издание. Но пока это только планы.

Приятного чтения.

Ответственный секретарь А. С. Щукин, 2012.

СОДЕРЖАНИЕ

Психологические науки

Вступительные слова ответственного за выпуск	3
Вержибок Г. В. Гендерное образование молодежи как вектор решения демографических проблем	5
Вержибок Г. В. Социальное и культурное пространство воспроизводства гендерных отношений	22
Чупров Л. Ф. «Чупров Л.Ф. Терминологический словарь по логопедии и нейропсихологии (учебно-методическое пособие)»: Дайджест	48
Бухаркина О. Г., Чупров Л. Ф. Психологи города Черногорска в материалах V Съезда РПО	72
Содержание / TABLE OF CONTENTS	4 /78

Психологические науки

УДК 159.922.1:159.923.2+173.7:314.015

ГЕНДЕРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ МОЛОДЕЖИ КАК ВЕКТОР РЕШЕНИЯ ДЕМОГРАФИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ

Г. В. Вержибок, Минский государственный лингвистический университет
(Минск, Беларусь).

Резюме. В статье раскрываются теоретические и практические аспекты подготовки молодежи к семейной жизни с акцентом на социальную значимость проблемы в русле реализации республиканских программ повышения ценности и значимости семьи. Анализируются параметры и критерии, позволяющие выстроить пути и формы действий общественных институтов в плане семейной направленности жизненных перспектив молодежи. Рассматриваются вопросы содержательно-смыслового наполнения учебного курса и его внедрения в практику образовательного пространства при обозначении проблемного поля образовательной и просветительной деятельности педагога. Устанавливается связь проблем построения семьи в контексте гендерного образования студенческой молодежи.

Ключевые слова: система подготовки молодежи к семейной жизни, критерии готовности к созданию семьи, знания и представления о семье и браке.

Специальная психолого-педагогическая подготовка молодежи к семейной жизни является необходимостью, продиктованной реалиями сегодняшних дней. Изменчивость современного социального пространства задает новые перспективы в реализации личности, требуя от нее высокой активности, значимым становится вопрос культуры молодых граждан. В основе *Программ воспитания и молодежной политики в Республике*

Беларусь – комплекс мер, направленных на активизацию деятельности по укреплению института семьи, упрочению ее статуса и повышению роли семейных ценностей в условиях изменений в системе образования, что обуславливает своевременность изучения проблем воспитания культуры отношений и уважения к семейной жизни в молодежной среде.

Многими исследователями и практиками (А.А. Аладьин, И.В. Дубровина, Д.Э. Немировский, В.И. Слепкова, Н.Н. Толстых, Г.Г. Филиппова, Т.И. Юферева, Л.Б. Шнейдер и др.) отмечались спектры проблем семейных отношений – обострение внутрисемейных противоречий, частота конфликтности, неустойчивость связей семьи, ослабление стабильности брачного союза, которые переносятся в разные сферы жизнедеятельности, проецируются от родительской семьи в молодых семьях, дестабилизируя социальные взаимодействия и личные контакты [1; 2; 3; 8; 11]. Неумение выстраивать взаимоотношения, психологическая неграмотность, низкая культура чувств и пр. приводят многие семьи к распаду и дезадаптации, у молодежи – к бесперспективности и нежеланию построения новых моделей поведения, неразрешенные вопросы повергают в уныние и апатию, снижают личностную и социальную активность. Однако есть и стремление разобраться в себе, узнать о многих жизненных явлениях, научиться переносить полученные знания теоретического плана на практические действия, интерес к вопросам морали, любви и дружбы, смысла жизни – служат благоприятными предпосылками для нравственной и психологической подготовки будущего семьянина.

Многогранные семейные роли супруга и супруги, отца и матери, хозяина и хозяйки требуют сложной и кропотливой работы, совокупности навыков, большого круга знаний. Одним из существенных и значимых путей достижения цели по формированию эгалитарного мировоззрения, осознанного родительства, равноправия отношений между полами становится *гендерное образование и просвещение* молодежи. Нарушения и упущения в системе подготовки подрастающего поколения вступлению в брачный союз и «дообучение» взрослых, уже состоящих в нем, становятся актуальной и важной социальной проблемой. Работа в этом направлении имеет социальное значение и по своей направленности является междисциплинарной, может проводиться на всех этапах возрастного развития и не должна быть отделена от общих проблем воспитания. Её решение вырабатывается рядом дисциплин медико-биологического цикла, социально-экономического и психолого-педагогического, однако

приоритетная роль принадлежит психологической науке. Данное обстоятельство обусловлено, с одной стороны, социальной ценностью семьи, заключающейся в обеспечении физического и духовного воспроизводства населения, а также эмоционального благополучия. С другой стороны, сменой регуляторов брачно-семейных отношений в современной семье, перемещением их из области юридической и хозяйственно-экономической в область социально-психологическую и нравственную [1; 11].

Новые условия не только повысили значение целенаправленной подготовки к выполнению семейных ролей в целом, но и изменили ее характер, т.е. изменилось соотношение систематической и несистематической подготовки к семейной жизни. *Систематическое обучение* предполагает изложение целого комплекса семейных проблем. С этой целью создаются различные университеты, курсы, школы, предусматривающие относительно длительное и многостороннее изучение различных аспектов семейной жизни. *Несистематическая подготовка* характерна фрагментарностью, эпизодичностью освещения сложной и многогранной природы брачно-семейных и семейно-бытовых отношений. Эта подготовка включает отдельные консультации, беседы, лекции, проработку материала публикаций по той или иной проблеме семьи.

Усложнение задач, стоящих перед семьей, интенсификация контактов, разносторонность коммуникаций определяют необходимость возрастания роли систематического обучения молодежи (С. Матюшкова, 2006; Л.И. Смагина, 2003; Л.И. Столярчук, 2003; Н.А. Шведова, 2002; Л.В. Штылева, 2004, 2008, и др.). Степень эффективности и достижения значимых позитивных результатов опосредуются целым рядом условий, дополняющих друг друга, хотя при всем этом формы воздействия существенны и важны [2; 4; 11]:

- сложность самой семьи – ее структурно-динамических элементов как системы, комплексностью и разносторонностью ее связей и отношений;
- квалифицированный разбор и анализ, группировка и классификация получаемых сведений;
- большая объективность и глубина восприятия информации по различным аспектам.

Одной из самых значимых инноваций является *гендерное*

измерение (гендерный подход) основных вопросов – проблемы сущности человека, смысла и предназначения, пространства и времени человеческого бытия, отношения полов в обществе. В новом социокультурном контексте подвергаются изменению и основные агенты социализации, в том числе, образование, стимулирующее воспроизводство или модификацию гендерных норм и практик. Сложившаяся ситуация в гендерном хронотопе социума требует обновления научного дискурса, разработки и уточнения проблематики, конструирования новых ракурсов (Т.Б. Рябова, 2005; Л.В. Штылева, 2004).

Юноши и девушки (имеется в виду юношеский возраст, учащиеся старших классов и студенческая молодежь) хотят глубже понять себя и других, научиться ориентироваться в жизненных ситуациях. Их глубоко волнуют проблемы человеческих отношений, взаимоотношений в семье, вопросы любви и дружбы, смысла жизни, счастья человека, его места в обществе. Они стремятся разобраться во многих жизненных явлениях, хотят научиться переносить полученные знания теоретического плана на практические действия. Возникает потребность в самовоспитании, повышенный интерес к вопросам морали служат благоприятными предпосылками для нравственной и психологической подготовки будущего семьянина [5; 9].

Радикальное решение проблемы подготовки подрастающего поколения к будущему невозможно без учета раскрытия компонентов и параметров семейных отношений. Эти составляющие помогут оценить каждого человека по степени их наличия и устойчивости, осознания и принятия, выполнения и реализации в жизни. Тем самым, индивидуальная проблема – быть или не быть семье – будет разрешаться на позитивном уровне. В обобщенном плане можно выделить следующие *параметры готовности* к созданию семьи [1; 2; 11]:

□ *социально-нравственная* готовность – включает в себя гражданскую зрелость, знание сущности институтов семьи и брака, основных положений семейного права, степень экономической самостоятельности, физическое и психическое здоровье;

□ *мотивационная* готовность – охватывает любовь во всех ее проявлениях как основу построения семьи, качества самостоятельности и ответственности, согласованность позиций, исполнения ролей мужа/жены, матери/отца;

□ *педагогическая* готовность – заключается в степени грамотности

и знаний о семейной жизни, сексуальной воспитанности, владении хозяйственно-экономическими умениями и навыками;

□ *психологическая* готовность – предполагает культуру взаимоотношений и поведения, параметры психологического климата и атмосферы, устойчивость чувств и свойств личности, стремление к самовоспитанию.

Нравственно-психологическая подготовленность личности к браку означает, как считает В.С. Торохтий, понимание комплекса требований, обязанностей и стандартов поведения, которыми регулируется семейная жизнь [9]. Эти позиции реализуются в разных семьях в разной степени и трансформируются через составляющие способности к браку – заботиться о другом человеке, сопереживать и находить духовное единство, сотрудничать и быть терпимым, принимать другого и подавлять собственный эгоизм. Значимыми факторами удовлетворенности семейной жизнью выступают функционально-ролевые и эмоционально-оценочные связи между мужчиной и женщиной, согласованность их взглядов и владение определенными знаниями и умениями, коммуникативными навыками, выступающие как субъективные параметры психологической зрелости личности. Все эти качества являются показателями умения человека быть достаточно изменчивым и вариабельным в соответствии с изменяющимися обстоятельствами, свидетельствуют о психологической зрелости личности.

Готовность молодежи к браку определяется и как система социально- психологических установок личности, в основе которой эмоционально- ценностное отношение к семейному образу жизни и супружеству, включая целый *комплекс интегральных характеристик* (Н.В. Малярова):

□ формирование определенного нравственного комплекса – готовность личности принять на себя новую систему обязанностей по отношению к своему будущему партнеру, будущим детям;

□ подготовленность к межличностному общению и сотрудничеству, где весьма важным аспектом совместной жизни является согласованность;

□ способность к самоотверженности по отношению к партнеру, основанная на качествах и свойствах альтруизма любящего человека;

□ эмпатийный комплекс качеств, который позволяет решать в дальнейшем и психотерапевтическую функцию брака;

□ высокая эстетическая культура чувств и поведения личности;

□ способность к саморегуляции психики и поведения, умение конструктивно разрешать конфликты, что имеет существенное значение для развития межличностных отношений в семье.

Получение знаний о браке и семье, формирование установок, умений и навыков предполагает *систематические* занятия по определенной программе (А.К. Воднева), куда могут быть включены аспекты: социальный, правовой, нравственный, психологический, педагогический, половой, хозяйственно-экономический. В частности, психологический аспект освещает проблемы: формирование потребности и навыков общения, умение управлять своей эмоциональной сферой, воспринимать и учитывать реакции других людей, эмпатийные тенденции, знание об особенностях мужской и женской психологии, специфике отношений между полами, умение соотносить свои интересы с интересами других, понимать себя и стремиться к саморазвитию.

Выделенные авторами (А.К. Воднева, Н.В. Малярова, А.Н. Сизанов, В.С. Торохтий, Л.Б. Шнейдер и др.) *критерии (параметры) готовности к созданию семьи* – социальные, психолого-педагогические, морально-нравственные, мотивационные и пр. – лишь обозначают весьма многогранный круг вопросов, разрешаемых молодыми людьми, и являются только определенной точкой отсчета. Главное, чтобы у молодых людей к моменту окончания школы, а затем и других образовательных институтов, была (хотя бы в основном) сформирована система *позитивных установок* на создание прочной семьи, сложилась *система знаний* о роли семьи в обществе и жизни отдельного человека, о правовых и этических нормах, регулирующих брачно-семейные отношения, о физиологических аспектах половых отношений. Важно, чтобы к этому моменту они имели представление об *умениях и навыках* по рациональному ведению домашнего хозяйства, по уходу за детьми и их воспитанию, развивали навыки межличностного общения. Разработка и реализация эффективных *программ семейного и гендерного воспитания* в учреждениях образования помогут молодежи избежать негативных последствий слабой информированности, неподготовленности и неумения применять на практике полученные знания.

Реализация академической программы по гендерным исследованиям, как правило, осуществляется по следующим направлениям:

- включение гендерно-ориентированной информации в содер-

жание базовых учебных курсов;

- чтение спецкурсов по гендерной проблематике;
- организация научно-исследовательской работы студентов (руководство курсовыми и дипломными работами по гендерной проблематике, подготовка студентов к выступлениям с сообщениями на научных конференциях, помощь студентам в подготовке материалов к публикациям и др.);
- публикация методических и научных изданий по гендерной тематике;
- выступления с сообщениями по проблемам гендерной теории на межкафедральных методологических семинарах;
- создание библиотеки феминистской и гендерной литературы.

Сегодня назрела необходимость не только более широкого развития сети систематического обучения (семья, детский сад, школа, средние и высшие учреждения, др. общественные организации и социальные институты), но и *круга освещаемых вопросов, подачи материала* с учетом ситуации и подготовленности аудитории, *связь теории и практики*. Важно сформировать у слушателей потребность к информации определенного типа, развить интерес в постижении нового, выработать навыки взаимодействия, создать общую культуру понимания на основе диалога. Подготовка молодежи к семейной жизни должна включать в себя достаточно обширный спектр разнообразных знаний, что будет способствовать углублению понимания каждого человека в этом вопросе, предполагать готовность к созданию семьи и дальнейший личностный рост каждого ее члена [1; 4; 7].

Работа преподавателей со студентами по выполнению академической программы по гендерным исследованиям осуществляется в соответствии с рядом *принципов гендерного образования*:

- ориентация на сотрудничество;
- развитие личностного потенциала (Я-концепция, мотивационная и эмоциональная сферы личности);
- единство теории и практики, суть которого сводится к привлечению жизненного опыта субъекта обучения;
- принцип активности, т.е. побуждения личности к активной социальной жизни на основе расширения ее знаний и возможностей.

Примерный план назначения учебной дисциплины и ее структура предлагается автором в следующем виде.

«Гендерное образование: подготовка молодежи к семейной жизни».

Цель преподавания дисциплины: освоение студентами знаний о семье как базовом элементе социума для сформированности готовности к семейной жизни.

Задачи изучения дисциплины:

□ понимание студентами роли семьи как социально-нравственной ценности, раскрытие сущности семьи и брака;

□ включение в специфику рассмотрения семьи как многоуровневой системы отношений на основе личностного развития каждого из членов;

□ изучение психологических особенностей современной семьи, закономерностей ее жизнедеятельности и функционирования;

□ формирование навыков психологического анализа явлений семейной жизни, поиска путей семейного благополучия;

□ осознание собственных личностных смыслов и жизненных ориентаций, ответственности личности за выбор жизненного пути.

Основные вопросы и темы для обсуждения:

□ подготовка к семейной жизни: аспекты готовности;

□ семья и брак: стадии развития, национально-этнические различия семейных укладов; структурно-динамические и функционально-типологические характеристики семьи; жизненный цикл развития семьи, родительская и супружеская семьи; гендерная социализация на разных этапах развития: стереотипы, роли, идентичность, нормы и модели поведения, преемственность традиций и влияние семьи, гендерное просвещение и воспитание; взаимоотношения юноши и девушки: дружба, любовь и романтические отношения; этика добрачных отношений, гражданский брак, ответственность и сексуальное поведение; теории выбора брачного партнера, любовь как основа построения семьи, мотивы вступления в брак; молодая семья, проблемы адаптации; супружеские и детско-родительские отношения; межпоколенная и внутриспоколенная коммуникация;

□ кризисные явления: конфликты и разногласия, развод и повторный брак, одиночество и вдовство, ранние браки; совместимость и удовлетворенность браком, семейное благополучие.

Для проведения занятий с учащейся и студенческой молодежью необходимо, как важнейший компонент преподнесения материала, установить первичный контакт (при первом знакомстве) и доверительность отношений (в процессуальной части работы). Ознакомив аудиторию со спектром предлагаемых вопросов по курсу, можно предложить работу в виде как открытых обсуждений, или дискуссий, так и в виде подачи анонимных запросов. Можно проводить опрос либо психодиагностику по намеченным темам (при наличии необходимой информации и материала), вести рефлексивный поиск в плане обратной связи со слушателями. Главное, ввести не только в ракурс раскрываемого вопроса, но и отметить проблемные стороны изучаемого явления, помочь молодежи найти собственную позицию, принять свое решение. Педагог не может (по праву профессионализма, опыта, старшинства, статуса и пр.) и не должен давать просто ответы (полные, детальные или фрагментарные, краткие), и тем более, приводить примеры личного значения, ему необходимо – и это главное, раскрыть составляющие рассматриваемого процесса, показать его позитивные и негативные стороны с направленностью на принятие самостоятельного действия каждым из присутствующих. Свобода действий всегда подразумевает ответственность поступка – это *ключевое правило* морали и нравственности должно стать основополагающим в работе с подрастающим поколением.

Исходя из того, что одним из наиболее эффективных методов внедрения гендерного сознания и мировоззрения является его преподавание в учебных заведениях, хотелось бы отметить два основных подхода в преподавании гендерных исследований сложившихся за последние десятилетия в современной практике:

1. мультидисциплинарный подход;

интердисциплинарный или междисциплинарный подход (Таблица 1).

□ При мультидисциплинарном подходе «гендер» становится предметом исследования в рамках каких-либо определенных дисциплин, т.е., используя методы, сложившиеся в рамках определенных дисциплин (философия, социология, история и т.д.), происходит отсев, селекция и анализ проблем, связанных с «женским вопросом», фемининностью, маскулинностью, формированием гендера и пр. Подобные исследования способствуют значительному расширению теоретических подходов и методов, ведут к обогащению гуманитарного познания в сфере социального устройства и расширению сфер взаимодействия. Такие исследования являются ценным

вкладом в обогащение знаний о гендере в контексте реалий современного мира, однако на данный момент не может выполнить центральную миссию гендерных исследований – разработку интегрированного, синтезированного, сравнительного анализа, сфокусированного на предмете исследования.

Таблица 1.

Мультидисциплинарный и междисциплинарный подходы
в преподавании гендерных исследований

Параметры	Мультидисциплинарность	Междисциплинарность
	Гендерные Исследования в рамках сложившихся дисциплин	Гендерные исследования как интердисциплинарность
Предмет исследования	Фокус на дисциплинарно обозначенном гендерном аспекте	Фокус на гендерной проблематике
Подход	Сложившиеся методы традиционных дисциплин	Введение новых методов исследования, альтернативных традиционным дисциплинам
Ценность	Обогащение и расширение дисциплинарного знания	Адресация проблем, выходящих за дисциплинарные рамки
Недостатки	Фрагментарность	Сложности и противоречия, связанные со стадией становления
Место среди других дисциплин	Добавочные занятия в рамках курса, либо отдельный предмет в рамках традиционного факультета	Самостоятельная дисциплина с особым категориальным аппаратом и методами исследований

Для того, чтобы стал достижим интегрированный, синтезированный, эрудированный, сравнительный и взаимосвязанный анализ гендерных проблем, необходим междисциплинарный подход, сфокусированный на предмете исследования. Благодаря синтезу исторического, социологического, психологического, юридического и политического подходов возможно понимание и анализ природы проблемы, включая те аспекты, которые обычно скрыты от исследования или недостаточно четко адресованы. Это помогает ставить отчасти неожиданные и, в то же время, фундаментальные вопросы, выделяя новые «нетрадиционные» области исследований. В частности, Джулия Клейн подчеркивает, что интердисциплинарность связывает знание и действия, признавая, при

этом, что «реальные» проблемы не появляются «упакованными в дисциплинарно обозначенные блоки», что эндогенная академическая интердисциплинарность является, таким образом, ответом на экзогенную социальную интердисциплинарность.

Главным назначением преподавания гендерных исследований видится не просто обучение, а преподнесение и объяснение другой точки зрения на те вещи, которые практически повсеместно в обществе считаются устоявшимися и непоколебимыми. В этом и заключается новизна, особый вклад гендерных исследований в плане распространение идей мира, толерантности и ненасилия. Актуализируется вопрос гуманитаризации высшего образования, целью которой является освоение студентами методологии научного познания и практического освоения окружающего мира, включение их в пространство мировой культуры.

Для обоснования учебного плана спецкурса были сформулированы основные критерии, которым должны отвечать учебные занятия, проводимые в рамках разработанного авторского спецкурса:

а) учебные занятия носят комплексный характер, не являясь узконаправленными;

б) практические занятия посвящены именно тем разделам, которые слабо представлены в лекционных курсах, семинарах;

в) в основе содержания предлагаемого спецкурса лежат современные исследования в области гуманитаристики (психологии, педагогики, социологии и пр.);

г) спецкурс знакомит будущих специалистов с новейшими методами исследования и методикой проведения опытно-поисковой работы;

д) в результате получения теоретических знаний об эмоциональной устойчивости будущие специалисты должны уметь применять их на практике, уметь прогнозировать и управлять эмоциональными состояниями субъектов педагогического образования, предупреждать напряженные эмоциональные ситуации.

Задача педагога – научить молодежь думать, принимать взвешенные решения, применять усвоенное на практике (сегодня и в перспективе) с опорой на *знания*, почерпнутые из теоретических воззрений уже доказанного, именно на этой основе может и должен быть выстроен учебный образовательный курс. Только при этих важных моментах юноши и девушки, которые по своему выбору посещают этот курс, получают не только информацию, но и увидят связь теории и практики, пути реализации своих ожиданий и притязаний на стабильное и счастливое будущее.

То, что молодым людям необходимы хотя бы первичные знания о семейной жизни, отражено в их *отзывах* по курсу «Психология семьи» (заявленный как учебный, обязательный) или спецкурсу «Подготовка молодежи к семейной жизни» (курс по выбору или цикл занятий), проводимых в вузах страны (МГЛУ, БГПУ, РГСУ, ИСЗ – г. Минск, филиал БГЭУ в г. Бобруйске, Витебск, Слоним) о значимости и целесообразности введения такого учебного предмета: «Курс интересный и познавательный, главное – полезный для развития» (код 009). «Этот курс заставил меня пересмотреть мою жизнь, отнестись более серьезно к отношениям в семье, между мужчиной и женщиной. Я поняла, что очень много не знаю» (Н.О.).

«Учишься анализировать происхождение ошибок родителей и заранее пытаешься программировать себя на другое поведение по отношению к своим детям – все это я буду в состоянии применить теперь и на практике» (В.А.). «Возникла потребность в повышении своей самооценки и уровня знаний» (код 012). «После курса можно посмотреть на свои проблемы со стороны» (код 003). «Что-то для себя в себе же открыла» (В.Н.). «Многое узнала, а главное – захотела узнать» (код 027). «Появилось желание самостоятельно изучать эти проблемы» (С.Е.). «Знания, касающиеся жизни, никогда не пропадут. Всегда приятно чувствовать себя «подкованной» в жизненных ситуациях. Что бы ни случилось, теперь, после курса я уже буду знать, где найти информацию, какие книги читать, как разрешить практически любой жизненный вопрос» (Д.Ю.). «Рекомендуете хорошую и новую литературу – это помогает не потеряться в огромном количестве книг» (код 034). «То, что мы узнаем сейчас, нам обязательно потребуется в будущем, и даже уже понадобилось» (код 015).

Присутствующими на занятиях поднимается масса личных, и порой даже весьма интимных, вопросов, среди которых преобладают темы: о любви, поиске и выборе друга, брачного партнера, взаимоотношениях полов и сексуальной культуре, взаимопонимании с родителями и окружающими, т.е. те проблемы, которые волнуют их и характерны именно для этого периода возрастного развития. На многие вопросы можно ответить лишь кратко – так их много, но весьма важные спектры проблем семейных отношений, к сожалению, так и остаются нераскрытыми. Разрешать их молодые люди не всегда могут в силу незнания и малого жизненного опыта, недостаточного информирования, хаотичного и спонтанного использования сведений, сумбурности и

неопределенности собственных позиций и взглядов. Высказанные пожелания молодежи касаются и вопроса недостаточного временного интервала проведения спецкурса, ведь сокращение гуманитарного блока образовательных дисциплин ведет к фрагментации подачи материала. Частично эта задача разрешается с помощью подготовленных авторских подборок на электронных носителях (CD-дисках) и в сброшюрованных тетрадях, куда включены как учебные пособия, хрестоматии, научные и научно-популярные издания, психодиагностические методики, весь программно-методический комплекс по спецкурсам: «Психология семьи» («Подготовка молодежи к семейной жизни») и «Гендерная психология» («Гендерное образование»). Весьма важно, чтобы было не только принятие, но пришло и осознание подготовленности разных категорий молодежи, поэтому высказывания студентов о значимости предлагаемого курса свидетельствуют о востребованности знаний по изучаемым вопросам, заинтересованности и важности обсуждаемого. Весьма важно, чтобы было не только принятие, но пришло и осознание подготовленности разных категорий молодежи, поэтому высказывания студентов о значимости предлагаемого курса свидетельствуют о востребованности знаний по изучаемым вопросам, заинтересованности и важности обсуждаемого.

На сегодняшний день очевиден положительный сдвиг в понимании молодежью роли и ценности семьи, как в жизни каждого человека, так и для продолжения жизни нации и народа в целом. В современных условиях огромного количества и порой переизбытка информации, молодежи достаточно трудно сориентироваться в своих предпочтениях, сформировать адекватные современным реалиям жизни установки. Совокупность представленных позиций обеспечивает зрелость личности в социально- психологическом контексте, определяет характер будущих внутрисемейных отношений и прочность брака. Утрата некоторых традиционных ориентиров и общечеловеческих ценностей привнесла в сознание подрастающего поколения неопределенность, растерянность и сомнение в правильности собственных позиций. Большую и важную роль в восстановлении *баланса* между собственными установками и ожиданиями общества следует возложить на правильно и четко построенный, грамотно и корректно преподносимый подготовленными специалистами *образовательный курс* семейного, полового и гендерного воспитания в школах, вузах и других учебных заведениях.

Психологическая подготовка молодежи к семейной жизни является настоящей необходимостью и должна проводиться на всех этапах возрастного развития, ведь формируя личность в целом, нельзя не учитывать специфику каждой области её жизнедеятельности, в том числе, и семейной жизни (А.И. Антонов, Т.М. Афанасьева, А.Я. Варга, С.И. Голод, И.С. Кон, А.Г. Харчев, Э.Г. Эйдемиллер, Н.Г. Юркевич, В.В. Юстицкий, N.W. Ackerman, M. Bowen, A. Meneghetti, S. Minuchin, V. Satir, C.A. Whitaker, R. Weiss и др.). Исходной ориентацией индивида в процессе формирования представлений о личной жизни является ориентация на создание в будущем семьи. Субъективная ценность семьи отражается в широком спектре реальных социально-психологических установок поведения и взаимоотношений личности. Это обуславливает влияние усвоенных гендерных установок на выбор модели семьи, семейных отношений, реализуемых впоследствии личностью. Модели вновь образующихся семей зависят от социально-психологических различий индивидов: возраста, гендера, социального статуса. Однако гендерные субъективные установки личности, влияющие на формирование ее ценностных, когнитивно-поведенческих компонентов остаются при этом не достаточно изученными. Различие же между социальной ценностью (значимостью) семьи и личностной ценностью (оценками и выборами реального поведения) является одной из основных причин трансформации семьи как институциональной структуры, причиной кризиса семейных процессов социальных отношений.

Необходимы целенаправленные усилия различных организаций и социальных институтов, педагогов и психологов, родителей и всех заинтересованных лиц по формированию у молодого поколения представлений о своей будущей семейной жизни в реальных общественных условиях, ведь развитие индивида обусловлено развитием всех других индивидов и характером социальных позиций. Создание *интегрированных учебных программ* подразумевает включение в них гендерных исследований с приданием им междисциплинарного характера, что предполагает пересмотр научных методов, базовых положений и отношения к обществу [7]. В этом смысле в изменении содержания программ вузовского обучения можно выделить три момента: изменение нас самих, изменение нашей работы и изменение общества (О.А. Воронина, И.В. Грошев, И.С. Клецина, К.С. Фофанова, Л.В. Шалаева и др.).

Научные изыскания последних лет (А.А. Бодалев, И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, Л.М. Митина, А.А. Реан, В.А. Сластенин, А.И. Щербаков и др.)

подготовили переход от «фрагментарного и статического» рассмотрения педагогической деятельности к пониманию педагогического труда «целостной и развивающей» психической реальности. Педагог и ученик, представляя в отдельности некий общественный субъект образовательной деятельности – педагогическое или ученическое сообщество – вместе предстают совокупным субъектом всего образовательного процесса. В педагогической деятельности действуют не отдельные ролевые подструктуры личностей педагога и ученика, а их личности в целом. Эффективное педагогическое взаимодействие предполагает личностное, на «уровне интимности», общение учителя и ученика, когда ученик может широко пользоваться помощью учителя на всех уровнях взаимодействия, что создает особую возможность для психического развития учащегося. Задача учебно-познавательной деятельности состоит в том, чтобы ускорить процесс познания окружающего мира в индивидуальном развитии человека (Н.А. Аминов, Ф.Н. Гоноволин, И.И. Ильясов, Ю.Н. Кулюткин, В.Я. Ляудис, А.К. Маркова, В.С. Решетько и др.). Данный процесс будет плодотворным при осуществлении принципа преемственности, единства обучения и воспитания, с сохранением ведущей роли учебной деятельности, с определением соответствующего содержания и методов работы.

Личностная включенность, пристрастность, осмысленность, способность оказывать позитивное влияние на другого через раскрытие субъектных ценностей и смыслов составляют основу деятельности педагога. Как утверждает Г.В. Мишенина (2009), своеобразие педагогической деятельности состоит в том, что она по своей природе детерминирована личностными ценностями, которые обеспечивают ее содержание и направленность, придают смысл системе профессиональных действий. В процессе педагогического взаимодействия учащиеся получают не только знания, умения и навыки, но и становятся носителями личностных качеств педагога, носителями его рефлексии (Е.И. Рогов, 1996). Только умение понимать другого, встать на его позицию, допускать различные суждения по одному вопросу, обеспечивает согласие, терпимость, взаимопонимание, и развивает человека как личность и индивидуальность (Л.В. Абдалина, Я.Л. Коломинский, Л.М. Митина, А.Б. Орлов, Т.Н. Щербакова и др.). Чтобы обучать, воспитывать и развивать личность учащихся, педагогу необходимо совершенствоваться самому, при этом уметь расставить акценты на главном, обратить внимание на повышение профессионализма. Именно это обеспечивает

успешность и результативность педагогической деятельности.

В условиях инновационного развития национальной системы образования практическое включение гендерного компонента в образовательную и социальную среду, разработка психологических основ ГК позволит реализовать комплекс мер государственного значения, направленных на активизацию созидательной деятельности молодежи как гражданина страны, будущего семьянина и профессионала, повышает информированность и гендерную компетентность педагогов и специалистов разных сфер деятельности, способствует совершенствованию научно-методического обеспечения образовательного процесса в вузе и в сфере подготовки кадров гуманитарной сферы, определяя реализацию гендерного равенства путем интеграции в социальное пространство, обеспечивая решение гендерных и демографических проблем, укрепления семьи и духовно-культурного развития для поддержания социальной стабильности общества в контексте современных интеграционных процессов.

Система образования имеет возможность серьезно влиять на формирование нового сознания и культурно-нормативных стандартов молодежи благодаря реорганизации учебной деятельности «на принципах диалога и равенства позиций, принятия большинством педагогов идей сотрудничества, уменьшения сепаратизма, выявления случаев дискриминации и сегрегации» (З.М. Саралиева, 2004). Формирование готовности иметь семью должна быть одной из главных задач воспитания подрастающего поколения и находиться в центре психолого-педагогических исследований и практики [1]. Радикальное решение этой проблемы возможно на основе раскрытия компонентов и параметров семейных отношений, которые помогут оценить индивидуальное преломление их степени наличия и устойчивости, осознания и принятия, выполнения и реализации в жизни.

Литература:

1. Андреева, Т.В. Психология современной семьи: монография / Т.В. Андреева. – СПб., 2005. – 436 с.;
2. Олифинович, Н.И. Психология семейных кризисов / Н.И. Олифинович, Т.А. Зинкевич-Куземкина, Т.Ф. Валента. – СПб., 2006. – 360 с. – (Серия «Современный учебник»);
3. Вержибок, Г.В. Концептуальные основы подготовки молодежи к семейной жизни: в 3 ч. / Г. В. Вержибок // Психологические проблемы современ-

- ной российской семьи: материалы II Всерос. науч. конф. Москва, 25–27 октября 2005г. – Ч. 1. – М., 2005. – С. 220–229.;
4. Шнейдер, Л.Б. Психология семейных отношений: курс лекций / Л. Б. Шнейдер. – М., 2000. – 520 с. – (Серия «Кафедра психологии»);
5. Шилов, И.Ю. Фамилистика. Психология и педагогика семьи: Практикум / И.Ю. Шилов. – СПб., 2000. – 368 с.;
6. Макеев, А. Семья – частица рода и народа / А. Макеев, З. Сотруева // Народное образование. – 2000. – № 1. – С. 118-122;
7. Штылева, Л.В. Фактор пола в образовании: гендерный подход и анализ: монография / Л.В. Штылева. – М., 2008. – 316 с.
-



Verzhibok G.V. Genderное образование molodezhi kak vektor resheniya demograficheskikh problem /G.V.Verzhibok // Vestnik po pedagogike i psikhologii Juzhnoj Sibiri. – № 3, 2012.

Abstract. The theoretical and practical aspects of youth preparation to family life are presented in the article. The accent is in social significance of the problem in the realization sphere of the Program of evaluation and significance family rise in the Republic of Belarus. The criteria and parameters are analyzed here. They help to put up the ways and forms of social institutes in the sphere of youth family purposefulness of life prospects. The profound and sense questions of the educational course and its inculcation in educational practice are observed. The problem field of teacher’s educational activity is indicated. The connection between the problems of family construction and gender education of student’s youth.

Keywords: the system of youth preparation to family life, the criteria of readiness to family creation, knowledge and ideas about family and marriage.

Сведения об авторе.

Галина Владиславовна **Вержибок**, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии Минского государственного лингвистического университета (МГЛУ).

© Г. В. Вержибок, 2012.

© Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири, 2012.

СОЦИОКУЛЬТУРНОЕ ПРОСТРАНСТВО ВОСПРОИЗВОДСТВА ГЕНДЕРНЫХ ОТНОШЕНИЙ

Г. В. Вержибок. Минский государственный лингвистический университет
(Минск, Беларусь)

Резюме. В статье раскрывается иерархизированное построение общественных структур, определяющих характер гендерных отношений и индивидуальных представлений о «мужском» и «женском». Сделан анализ современного состояния социокультурной детерминации человека и гендерных отношений, предлагается авторская модель гендерной культуры и ее апробация на студенческой выборке. Предлагаются примеры индивидуальных показателей и даны рекомендации для практических действий.

Ключевые слова: гендерные отношения, гендерные представления, социальное пространство, культурное пространство.

Анализ современной ситуации в мире, информатизация социокультурных процессов, гуманизация общественных отношений приводит к осознанию согласованности и взаимозависимости различных элементов общественных отношений. Изучая личность в целом, нельзя не учитывать специфику каждой области ее жизнедеятельности через включение в систему разнообразных социально-ролевых отношений. Открытие «гендера» в научно-практическом осмыслении стало методологическим ключом к пониманию сути социокультурной детерминации человека и гендерных отношений (В.П. Багрунов, О.А. Воронина, И.В. Грошев, Е.А. Здравомыслова, В.Е. Каган, И.С. Клецина, И.С. Кон, Л.Н. Ожигова, Н.Л. Пушкарева, Г.Г. Силласте, А.А. Темкина, А.А. Чекалина, R. Connell, A. Giddens, R. Helmreich, T. Parsons, B. Pfau-Effinger, J. Spence и др.). Гендерные отношения, воспроизводимые на микро- и макроуровнях, детерминированные ценностными ориентациями, социальной ролью и статусом личности, проявляются в экономической, правовой, социальной, политической и нравственной сферах общества. Сегодня *гендерная парадигма* является одной из важных составляющих анализа общественных отношений, предлагая научному сообществу модель постановки проблем и их решений (Т. Кун). В поле зрения

гендерных исследователей находятся такие проблемы, как гендерная социализация (Н.К. Радина, Т.А. Репина), кризис маскулинности и феминности (В.Е. Каган, Е.Ю. Мещеркина, И.Н. Тартаковская), характер распределения семейных обязанностей (Т.А. Гурко), культура отношений (И.С. Кон), репродуктивное право (Е.А. Баллаева). Различные процессы развития человека, так или иначе, включены в гендерную систему, поэтому вопросы, требующие своего рассмотрения в области пола, «распадаются на множество спорных, интригующих и дискуссионных тем» [1].

В условиях культурной трансформации происходит распространение различных моделей стилей поведения, фиксируется индивидуализация отношений. Гендерные отношения носят легитимный характер или нелегитимный субъектный характер (С.В. Королева, 2006). Непрерывная динамика изменений гендерных диспозиций, что в решающей степени вызвано сглаживанием и размыванием стереотипов (И.С. Кон, И.С. Клецина), закрепленных нормативом культурной среды (М. Kimmel, D. Matsumoto), разрушение традиционного для патриархальных структур гендерного баланса сил (Е.А. Здравомыслова, А.А. Темкина), доминирование феминного фактора, непрерывно укрепляющего свои позиции в культуре (Л.М. Богатова), отклонения в гендерной социализации, навязанные культурными схемами (Н.Л. Пушкарева, Н.И. Радина), нивелирование ценности семейно-брачных уз и материнства (А.В. Верещагина, Г.Г. Филиппова), гендерная нетерпимость, нечувствительность к вопросам права выбора индивидом своей гендерной роли и идентификации (И.С. Кон, И.С. Клецина), противоречивость и нечеткость теоретических конструктов (О.А. Воронина, Г.Г. Силласте), слабая информированность и противоречивость позиций порождают все большее число девиационных форм и гендерных конфликтов, актуализируя изучение социокультурных аспектов половой дифференциации в процессе обретения своего «Я» и в ходе проработки личности траекторий жизненного пути.

Эти социальные сдвиги вызывают перемены и в культурных стереотипах маскулинности и феминности, которые стали сегодня менее полярными и отчетливыми, они как никогда ранее весьма противоречивы: традиционные черты в них переплетаются с современными и они значительно полнее, чем раньше, учитывают многообразие индивидуальных вариаций, отражая не только мужскую, но и женскую точку зрения. В новом социокультурном контексте подвергаются

изменению и «социализированный индивид», входящий в «новые сектора объективного мира своего общества» (A. Giddens, 1994), и агенты социализации [2], стимулирующие воспроизводство или модификации гендерных норм и практик. Включение *гендерной парадигмы* в проблемное поле психолого-педагогических исследований в виде культурно- символического, нормативно-интерпретационного, социально-институционального, индивидуально-психологического анализа гендерной стратификации позволяет рассматривать «мужское–женское» в виде многоуровневой системы биполярной целостности. Для уточнения позиций и характера отношений, необходимо проанализировать эти содержательные компоненты.

Социальную структуру можно определить как генеративные (порождающие) правила и средства (ресурсы), организованные как имманентные свойства социальных систем, благодаря которым обеспечивается связность времени и пространства. Они существуют исключительно как «структурирующие свойства», которыми определяются базовые характеристики социальных систем или коллективных образований, состоят из практик, организованных как взаимозависимость субъекта действия и группы (A. Giddens). Понимание действующими индивидами себя и своей социальной среды связано с переоценкой влияния господствующих систем идеологических символов на низшие классы. Группы наиболее влиятельного класса оказываются наиболее сильно приверженными господствующим идеологиям. Введение в гендерные исследования концепции хабитуса П. Бурдьё и теории структуриации Э. Гидденса позволяет преодолеть ограничение социально-конструктивистского подхода в аспекте концентрации внимания на микроуровне социальных взаимодействий [3].

Конструирование гендера всегда связано с властной составляющей социальных отношений. По утверждению П. Бурдьё [4], в иерархическом обществе не существует пространства, которое не было бы иерархизировано и не выражало бы социальные дистанции. Выделяют факторы социальной стратификации, взаимосвязанных, но в существенных отношениях – независимых. Это включает следующие позиции, определяющие три основных *компонента неравенства групп* (M. Weber, 1904-1905):

- «богатство» – имущественное неравенство как неодинаковая возможность получения доходов и приобретения товаров;
- «престиж» – статусность как особый образ жизни;

- «власть» – способность человека (группы) достигать желаемого, намерение сделать что-то, несмотря на возможное сопротивление, противодействие со стороны окружения (M. Weber), это способность предпринимать действия или вести определенную политику (A. Giddens), реализовывать планы, производить результат, это свойство социальной общности, вторичное по отношению к нормативному характеру социальной жизни (T. Parsons).

«Действующие» люди (акторы) предъявляют друг к другу ожидания, которые составляют непереносимое условие действия каждого, часть его ситуации, а системы стандартизованных ожиданий, рассматриваемые относительно их места в общей системе и достаточно глубоко пронизывающие действие, условно называются институтами (R.K. Merton, 1967). Это стабилизирующая часть социальной структуры, весьма четко она воплощает в себе типы общей ценностной интеграции системы действия. Социальное действие предлагает в качестве исходной единицы анализа не общество в целом, не личность и не культуру, а отдельное действие (T. Parsons). Систему властных отношений как отношения автономии/зависимости, взаимобратимых и связанных между собой форм подчиненности, организуют определенные средства – *ресурсы*. Необходимо подчеркнуть, что субъект, который не участвует в «диалектике контроля», перестает быть субъектом действия [22]. Процессы направленных изменений управляются системой «контролирующих фильтров» (A. Giddens), посредством селективного информационного отфильтровывания акторы пытаются рефлексивно регулировать общие условия системного воспроизводства с тем, чтобы либо поддержать, либо изменить существующее положение вещей.

Классификация мира по признаку мужское/женское, половой символизм культуры отражают и поддерживают существующую *гендерную иерархию* общества, соотношение власти и доминирования, утверждаемых в обществе посредством стратификационного порядка. Идея стратификации предполагает, что гендер существует одновременно в структурном делении общества, в его символических значениях, в индивидуальных идентичностях. Другими словами, женщины и мужчины вместе (и по отдельности) производят и воспроизводят целостную человеческую жизнь, социальные и культурные структуры, также как самих себя и друг друга как существ определенного пола (R. Connell, 2000). Различия между полами связаны с гендерными, ролевыми характеристиками (Archer, Parker, 1994). Биологические различия, которые

присущи мужчинам и женщинам, в культуре преобразуются в ряд социальных ожиданий в отношении того, какие модели поведения следует считать «мужскими», а какие «женскими». Гендерные модели поведения характеризуются строгой иерархией: мужское начало связывается с главенством, властью, женское – представляется как второстепенное, подчиненное, и это воспринимается как естественно данное. Однако многие выделяемые черты нельзя строго отнести к фемининным или маскулинным, скорее, это индивидуально-личностные особенности человека (Т.В. Моисеева, 2006). Суламифь Файерстоун в своей «Диалектике пола» отмечала: «Если природа сделала женщину отличной от мужчины, то общество сделало ее отличной от человека».

Проводя кросс-культурные сравнения, немецкая исследовательница Б. Пфау-Эффингер (1998, 2000) установила, что *гендерная культура* выступает как часть всей культурной системы общества (рис. 1) и «охватывает чувственные конструкты, подобные ценностям и идеалам, связанным с гендерными отношениями» [6, 21]. Среди них доминируют в соответственном контексте времени и пространства определенные идеи как итог предшествовавшего процесса интеракций социальных акторов различной силы. Эти ценности и идеалы – главный референтный пункт для институтов, частично реализовавших их в виде норм и поведения индивидов, благодаря чему они воспроизводят или меняют социальные структуры.

Соответствующий гендерный уклад формирует рамку, созданную гендерной культурой и гендерной системой. На этом выстраивается определенный культурно-символический дискурс «мужского-женского» в общественном мнении, обыденном сознании. Изменения в укладе взаимосвязаны с более общими процессами перемен в обществе. «Гендерный уклад» как система координат создается гендерной культурой (ценностями, идеями и идеалами), гендерной системой (институтами), социальными практиками и коллективными действиями, изменяясь в ходе конфликтного взаимодействия и переговоров социальных акторов [6].

«Гендерная культура и гендерная система есть результат конфликтов и процессов переговоров, социальных акторов в предшествующий период истории, они также могут быть предметом дальнейшего изменения. Противоречия, развивающиеся на уровне гендерной культуры или в гендерной системе, конфликты, борьба и процессы переговоров между социальными акторами могут привести к культурным и социальным переменам в рамках гендерного уклада.

Перемены гендерной структуры взаимосвязаны с культурными и институциональными переменными, однако только ими не определяются» [6, стр. 26-28].



Рисунок 1. Взаимодействие культуры, институтов и социального действия в гендерном укладе (В. Pfau-Effinger, 1998).

Шведская исследовательница Ивоин Хирдман определяет гендерную систему как совокупность *гендерных контрактов*, регулирующих отношения между мужчинами и женщинами на уровне представлений, формальных и неформальных правил и норм, представляют собой доминирующие в обществе типы гендерных практик и репрезентаций. Финская исследовательница Л. Ранталайхо рассматривает контракт как правила взаимодействия, права и обязанности, определяющие разделение труда по признаку пола в сферах производства и воспроизводства, взаимно ответственные отношения между женщинами и мужчинами, в том числе, принадлежащими к разным поколениям [7, 9]. Австралийский исследователь Роберт Коннелл, отказываясь от

использования термина «гендерная система», вводит понятие «*гендерная композиция*» [8]. Гендерная композиция есть совокупность повседневных практик и структурных условий, организующих различие полов и отношения между ними, складывается как мозаика разнообразных стратегий в конкретных исторических контекстах социального взаимодействия. Понятие «*гендерный порядок*» обозначает взаимообусловленность социальных институтов и гендерных идентичностей (Р. Коннелл, 1996; С. Ашвин, 2000), подразумевает совокупность разных гендерных режимов (или укладов), которые создаются действиями и стратегиями людей в рамках заданных институциональных условий [9, стр. 164]. Для конкретных людей – мужчин и женщин – эти условия формируют спектр объективных барьеров и возможностей осуществления действий и жизненных проектов.

Подчеркивается, что важно *гендерное измерение* публичной сферы, которая всегда имела более высокий социальный статус, чем домашняя, приватная. Роль женской субкультуры состоит в сохранении существующей традиции, мужской – создавать новые качества (В.А. Геодакян, 1968), но обе они – две глобальные социальные общности, интегрированные в систему социальных отношений во всех сферах жизни общества и оказывающие влияние на развитие социальных явлений и процессов. Их равноценность и одновременно нетождественность создает взаимное дополнение друг друга, исключает возможность взаимодействия полов как «центр-периферия», «главное-второстепенное» (С.А. Ильных, 2009). Однако общество по-иному их структурирует, что приводит к социальной иерархии, к гендерной асимметрии [12, с. 1], хотя они, изначально, являются равными по значимости и ценности, находясь в природно-социальном единстве относительно друг друга. Поскольку гендерные модели «конструируются» обществом, предписываются институтами социального контроля и культурными традициями, воспроизводство *гендерного сознания* поддерживает сложившиеся системы отношений господства и подчинения, разделение труда по гендерному признаку. В этом контексте *гендерный статус* выступает как один из конституирующих элементов социальной иерархии и системы распределения власти, престижа и собственности (Г.Г. Силласте, 1998), наряду с этнической и классовой принадлежностью (Л.П. Репина, 1999). Статусные характеристики мужчин и женщин устанавливают гендерные стереотипы (устойчивые, эмоционально окрашенные образы поведения и черт характера), а порой и конституируют гендерные различия и могут

отрицательно сказываться на самореализации, выступать барьером в развитии индивидуальности [5].

В постиндустриальном обществе изменяются ценности культуры, в том числе, меняется гендерная система [21, с. 28], хотя сама по себе она является относительно устойчивой, представляет собой функциональное целое, по своему содержанию иерархическая и имеет возможность постоянно воспроизводиться с помощью социализационных механизмов. В свою очередь, система необязательно однородна и хорошо организована, но она обязательно содержит и внутренние противоречия [Бергер, Бурдье]. Поляризация в обществе привела к большей поляризации в плане гендерных взаимоотношений: граница между полами становится все более размытой, но, стремясь к достижению равенства, каждый пол микширует свою изначальную уникальность (Haslanger, 1995). Дифференциация между гендерной культурой и гендерной системой помогает раскрыть и объяснить важные аспекты разных связей и взаимосвязей, как и напряжений, разрывов, временных лагов во взаимоотношении культурных идеалов с социетальной практикой» [21, стр. 26- 28]. Хотя в разных текстах обнаруживается смысловая близость между понятиями (гендерная – система, композиция, уклад, порядок и пр.), всестороннее понимание гендера выступает в качестве основания рассмотрения социальных реалий с точки зрения *гендерного подхода*, расширяя предметное поле концептуальных оснований анализа.

Как фундаментальная константа *гендер* всегда имеет признаки институциональности и в современном обществе присутствует в виде совокупности ролей и статусов женщин и мужчин, которые являются равными по значимости и ценности, находятся в природно-социальном единстве относительно друг друга. Они выступают продуктом дискурсов, репрезентаций, материальных практик и закрепляются гендерными границами, в рамках которых воспроизводятся демографические и социокультурные проекты (Г.Г. Силласте, 2008). Гендерные отношения встроены в широкий класс общественных (где изучается «группа мужчин и женщин – общество (государство)» и анализируются гендерные представления), межгрупповых (рассматриваются «группа мужчин – группа женщин» и гендерные стереотипы), межличностных (исследуются системы «личность – личность», гендерные установки), внутриличностных (выявляется характер самоотношения и гендерная идентичность, как его детерминанта) отношений, где присутствует два слоя – объективный и субъективный. Основны-

ми параметрами исследования гендерных отношений являются *дифференциация* и *иерархичность* ролей и статусов мужчин и женщин как субъектов гендерных отношений [13]. «Такое гендерное устройство, где мужчины доминируют над женщинами, необходимо объединяет мужчин как группу, заинтересованную в охране статус-кво, а женщин – как группу, заинтересованную в его изменении» (R.W. Connell, 1995).

Анализ реального гендерного взаимодействия позволяет увидеть множественность, подвижность и проницаемость гендерных границ (Ю. Герсон, К. Пайс), которые лежат в основе культурных интерпретаций гендера, легитимации социального и гендерного порядка (Т. Parsons), а не только поляризацию и жесткость фиксируемых ими различий, углубление гендерного конфликта (Н.Н. Коростылева, Р. Коллинз и др.). Современные исследования гендера очень политизированы, т.к. нередко роль науки сводится к продвижению принципа равноправия полов, однако это отнюдь не гарантирует равных возможностей для реализации прав. Гендерная поляризация – фактор, организующий общественную жизнь вокруг мужских и женских различий, формирующий культурную связь между полом и практически любым другим аспектом человеческого опыта.

Диапазон переменных, влияющих на эффективность межличностных взаимодействий может включать как *внешние параметры* (средовые и ситуативные, социальные и нормативные признаки, стандарты и ориентация культур), так и *внутренние*, индивидуальные характеристики (психический склад и определенные свойства личности, коммуникативная компетентность и опыт общения, целевая и мотивационно-смысловая стороны). Человек, чтобы успешно существовать в обществе, создает множество общепринятых стандартов поведения для взаимодействия с другими индивидами. Такие шаблоны, регулирующие поведение людей в обществе в определенном направлении, называют социальными *нормами*. Личность реагирует на других с точки зрения стереотипов половых ролей, полученных в обществе и определяемых культурой.

Гендерное поведение соответствует реальному «проигрыванию» принятых на себя каждым полом совокупности гендерных ролей, большое влияние оказывают и конкретные социальные ситуации (гендерная стратификация, гендерная асимметрия), традиции и нормы общества (гендерные стереотипы). Личностные импульсы и стремления обрабатываются социальными механизмами и, в конечном счете, «отливаются в формы», предусмотренные культурными эталонами. Начав

с разбора мотивационных механизмов, действующих на уровне социализированной культурной личности, мы неизбежно выйдем на социальные системы и ценностно-нормативные структуры культуры.

Как «личностная конфигурация, общая для большей части членов общества вследствие общего для них раннего опыта, *базовый личностный тип* (A. Kardiner, 1945) предполагает, что:

- культурные традиции определяют уроки, которые родители будут давать своему ребенку, и способы обучения этим урокам;
- у различных культур – разные способы воспитания детей и разные уроки;
- ранний опыт ребенка оказывает прочное влияние на его личность;
- сходный опыт порождает сходные личности внутри данной культуры» [25, стр. 267].

Преобладанием того или иного полового типа во многом определяется деятельность человека, его умственная и творческая активность.

Принципиально новое, качественное состояние гендерных структур, характеризующееся нарастанием неопределенности, беспорядочности и плюральности в системе бинарной оппозиции «мужчина-женщина» выражает «*гендерная ризома*». Выступая в качестве преферентной гендерной диспозиции, ризоматические изменения, по мнению Л.М. Богатовой (2007, 2009), сопровождаются сглаживанием и размыванием резких границ между феминными и маскулинными стереотипами, закрепленных нормативом культуры в качестве противоположных инстанций. Установлено, что гендерные представления и стереотипы в большей мере изменяются в направлении маскулинизации женщин, чем в направлении феминизации мужчин [13]. В атмосфере непрерывно нарастающего гендерного хаоса и раздвоенности мнений это «мина замедленного действия», что неизбежно выводит культуру на новый, однако губительный для ее дальнейшего существования, уровень [14, стр. 10].

Переоформление гендерных границ является ответом на изменения в социально-экономическом положении семьи, характерные для периода социальных трансформаций [15]. Отмечается, что достаточное количество граждан придерживаются традиционной идеи (патриархатный уклад жизни) распределения ролей в семейной и деловой сфере. «Нам следует

ценить качества, связанные с тем и с другим гендером, но никак не гендерные различия» [16, стр. 122]. Существует и *половая конвергенция* (Е. Массобу, 1999), когда мужчины и женщины могут успешно работать друг с другом и устанавливать хорошие взаимоотношения (L. Komives, 1991). В результате оппозиция мужского и женского перестает восприниматься как некая биологическая данность, акцент переносится на приобретение индивидом *андрогинности* как новой ценностной ориентации. Преодоление гендерной асимметрии связано с качественными преобразованиями субъективного фактора, которые затрагивают психологическую, идеологическую, интеллектуальную и организаторскую деятельность людей [14]. Переживание личностью гармонии либо дисгармонии мужественности и женственности является составляющей «андрогинпроцесса» [14] и моментом гендерной идентификации, факторами которой выступают биосоциальные и индивидуальные детерминанты, усилия самого индивида, его самоидентификация.

Структура психической и социальной жизни индивида, как отмечает Т.И. Ерошенко (2009) в контексте пола подвижна между полюсами, что подтверждает существование и микросоциального уровня [17]. Гендерное различие, как указывает М. Киммел (2007), в виде утверждения двух качественно различных сущностей является результатом гендерного неравенства, а не его причиной [18], которое само воспроизводит эти различия, используя их для его оправдания. Доминантно-зависимая модель отношений является базовой моделью гендерных отношений на разных уровнях социальной реальности и ее реализуют субъекты с традиционными гендерными представлениями, стереотипами и установками. При этом, как отмечает И.С. Клецина (2003), практики межличностных гендерных отношений отличаются более разнообразными моделями, чем практики межгрупповых гендерных отношений и отношений макроуровня. В результате взаимодействия субъектов гендерных отношений на макросоциальном уровне анализируется феномен «гендерного контракта», на мезоуровне – феномен гендерного неравенства в профессиональной сфере («горизонтальная и вертикальная профессиональная сегрегация»), на микроуровне – феномен «полоролевой дифференциации», на внутриличностном – феномены «кризис гендерной идентичности» и «гендерный конфликт» [13].

В процессе взаимодействия производятся и воспроизводятся коды культурно-смысловых значений правил (норм), их применения и первичной

интерпретации на основе общих психологических механизмов формирования сознания индивидов, проявлением которого является *гендерное сознание*. Это обеспечивает, во-первых, пространственно-временную непрерывность, преемственность и повторяемость повседневных практик, и, во-вторых, постоянную перестройку стандартов поведения в зависимости от контекста повседневной социальной деятельности и стратификационно-полового состояния социальных отношений. Совпадение или несовпадение требований конкретных нормативно-ценностных практик, зафиксированных в общественном сознании, с личностно-субъективным выбором ценностных ориентиров определяет специфичность индивидуального их восприятия.

Гендерная асимметрия является предпосылкой как негативных, которые реализуются в гендерной эклектике, приводящей к гендерной дисгармонии, так и позитивных гендерных отношений, ведущих к *гендерному партнерству* (Л.Н. Надолинская, 2008). Мужчины и женщины, сосуществуя в современной социокультурной реальности, занимая определенные позиции и обладая определенными статусами, только если они являются партнерами, вместе могут что-то созидать, трансформировать и гармонизировать социальные отношения. Главным условием для реализации их конструктивных отношений может быть не борьба, а консенсус, диалог и толерантность, партнерство. Их отношения должны быть «двусубъектными», это способствует их личностному, семейному и общественному совершенствованию и благополучию [19, стр. 228]. Механизм нивелирования гендерной асимметрии будет эффективным, если задействовать *три уровня*:

- уровень общественного сознания (комплекс мероприятий по просветительской работе);
- государственный уровень (образование института социального партнерства мужчин и женщин);
- уровень организации и индивида [12].

Один из инновационных подходов к разработке и оценке деятельности организаций и индивида, способствующий развитию демократических ценностей, справедливого и ответственного гражданского общества, есть *гендерная интеграция*, что предполагает учет социальных, экономических и культурных различий, существующих в обществе между мужчинами и женщинами для создания условий, в которых их человеческий потенциал мог бы быть реализован максимально эффективно. Социокультурная интеграция осуществляется благодаря

воспроизводству и изменению социальных институтов, социальных ролей и мира смысло-значений, укоренения в обществе взаимопонимания, доверия, согласия как культурно- коммуникативной основы построения диалога (Р.Б. Шайхисламов, 2005). В Республике Беларусь эта стратегия институциональных преобразований находит обоснование во многих государственных документах (Кодекс «Об образовании», «Об основах государственной молодежной политики»,

«Концепция национальной безопасности», «О государственных гарантиях равных прав и равных возможностей для мужчин и женщин» и др.).

Составляющая пола существовала ранее в виде «горизонтального» (как второстепенного) параметра традиционных социально-психологических измерений, «не укладывавшаяся в привычные дихотомические схемы» (И.С. Кон, 2000), уже сегодня (как и возрастной ингредиент) начинает претендовать на статус измерения «вертикального» [1]. Более уместно говорить сегодня не о равенстве полов, а о своеобразии и незаменимости каждого из них, поэтому современные исследователи воспринимают категорию гендера не как неизменную и универсальную конструкцию, а динамичную и подвижную. В культуру отношений входит не только умение правильно использовать предоставляемые полномочия, но также грамотно, профессионально анализировать происходящие процессы и получаемую информацию, изменять окружение и среду, изменяться самому. Это создает пространство для новой договоренности о гендерном укладе в презентации гендерного равенства как предмета «рефлексивной модернизации» (U. Век) на культурном уровне – публичный дискурс проблем гендерных отношений.

Компонентный состав *авторской модели* гендерной культуры личности представляет собой интегративную структуру, объединяющую такие *элементы*, как: гендерная картина мира (ГКМ) как система представлений человека о мире, о себе, других людях, гендерная идентичность (ГИ) как интегратор различных элементов Я-структуры, гендерно-ролевая позиция (ГРП) как готовность самостоятельно принимать решения в ситуации выбора, каждый из которых характеризуется своеобразием (динамичность, изменчивость, вариативность) проявлений. *Показателями* гендерной культуры выступают гендерная информированность (ГИФ) в виде осведомленности и знания, уточняющего и расширяющего диапазон базового уровня – первичной гендерной картины мира; гендерная сенситивность (ГСс) как

оценка себя и другого на основе осмысления и рефлексии в процессе идентификации; гендерная коммуникативность (ГКт), определяющая выбор гендерно-ролевой позиции (традиционной/эгалитарной) в социально-коммуникативном взаимодействии с представителями своего и противоположного пола, на основе согласованности которых и включенности в индивидуальное пространство сознания индивида *критериальных* составляющих (информационно-смысловые, эмоционально-оценочные, регуляторно-деятельностные), что в совокупности позволяет оценивать сформированность *гендерной компетентности* (ГКп).

Для эмпирического изучения гендерной культуры (ГК) студенческой молодежи (1965 человек, из них: 520 юношей и 1445 девушек, возрастной диапазон от 17 до 25 лет) использован комплекс психодиагностических апробированных («Гендерные роли» С. Бем, «Кто Я?» М. Кун, Т. Макпартлэнд, модиф. Т.В. Румянцевой, Г.В. Вержибок шкала FPI «маскулинность- фемининность», «Виды и компоненты толерантности-интолерантности» Г.Л. Бардиер, модиф. Г.В. Вержибок, «Пословицы» И.С. Клециной и авторских экспериментальных («Личностная, групповая, временная идентичность»,

«Автономность», «Ориентированность», «Структура ценностных ориентиров»,

«Удовлетворенность жизненными сферами») методик, контент-анализ эссе по вопросам подготовки молодежи к семейной жизни (схема-разр. Г.В. Вержибок). *Выборка* составила 2785 человек, *студенты* разных вузов из регионов страны (Минск, Бобруйск, Полоцк) – 1965 человек (520 юношей и 1445 девушек, возрастной диапазон включал границы от 17 до 25 лет). При рассмотрении вопросов, касающихся гендерного распределения изучаемых признаков, общая выборка студентов была разделена на следующие группы: по возраст и полу, типу семьи (полная-неполная) и месту расположения учебного заведения (столица-регион).

Для репрезентативности изучаемой социально- демографической группы применялся метод коррекции параметров выборки путем взвешивания и проведена коррекция полученных значений переменной «пол» на весовой коэффициент. Статистически данные обработаны с использованием программного обеспечения (SPSS 11.0 for Windows).

В результате выделены следующие эмпирические элементы структуры гендерной культуры (табл. 1):

Таблица 1.

Эмпирическая модель гендерной культуры (Г.В. Вержибок, 2011)

Компоненты (структурные элементы)	«Я – Я» (внутренняя согласованность)	«Я – Другие» (психосоциальное тождество)	«Я – Мир» (включенность в пространство)
Гендерные ориентиры	Гендерная идентичность	е к гендерным группам Гендерная толерант-	рно-ролевая позиция
Идентификационн ые ориентиры	Личностная идентичность	Групповая идентичность	Временная идентичность
Ценностные ориентиры	«Я» как ценность	ерантность к другим	Ценности социального
Результативность	Удовлетворенность разными сферами		

- блок *гендерных ориентиров* (гендерная идентичность и гендерная ориентация как осознание и принятие себя при соотношении оценочных суждений о гендерных группах и выбор гендерно-ролевой позиции – «ГО»);
- блок *идентификационных ориентиров* (структурно-динамические характеристики тождественности самому себе и целостность образа-Я как сформированность Я-концепции при выделении личностной идентичности через соотношение оценочных суждений о себе и группах – «ПИ»);
- блок *пространственно-временных ориентиров* (социально-групповые и временные приоритеты как социальная и временная идентичность на основе сопоставления статусно-ролевых и позиционных соотношений – «ГИ», «ВИ»);
- блок *ценностно-смысловых ориентиров* (ценностные приоритеты индивидуального и социального порядка, их структуризация и иерархизация, проявления толерантности как уровень отношения к другим – «ЦО», «ВТ»);
- блок *результативности* (удовлетворенность разными сферами жизнедеятельности как критерий субъективного благополучия, социализированности и адаптивности – «УД»).

Данные элементы ГК можно представить в виде системы

упорядоченных значений мезо-, макро- и микроуровней, где система обращенности к себе как представителю определенного пола позволяет выстроить внутриличностную согласованность образов «Я» («Я – Я») и рассматривать как «принятое тождество самому себе» («Я» как ценность) в виде структурированной целостности личности. Это опосредует психосоциальное тождество со «значимым» окружением («Я – Другие»), когда характер отношения к гендерным группам определяет ценностные ориентиры, построение толерантности как качества личности, способы взаимодействий. Принятие ценностей социального мира и включенность в социо-культурное и временное пространство («Я – Мир») позволяет выстроить адекватную гендерно-ролевую позицию, определяя высокий уровень удовлетворенности различными сферами жизнедеятельности. Характеристики социального, индивидуального и гендерного порядка позволяют установить непрерывность, целостность и устойчивость личности, выявить особенности становления и усвоения ГК, раскрыть направления практических действий по ее формированию.

1. *Категоризация понятийного поля.* Методом субъективной дефиниции проведено исследование значения слов, связанных с гендером (531 человек, юноши – 327 чел., девушки – 204 чел., 18-24 лет), которые должны были дать характеристику различным конструктам, употребляемым в повседневной речевой коммуникации: «Пол – это...», «Гендер – это...», «Мужчина – это...»,

«Женщина – это...». Многие испытуемые дали более одной дефиниции, было получено 869 разноплановых реакций, содержание которых моделировалось в определенные структуры. Свободный ассоциативный эксперимент позволил выявить специфику концепта «гендер», где на первый план выходит сфера значений пола, на периферии концепта наблюдается накопление противоречащих друг другу признаков. Овладение гендерными и языковыми поведенческими стереотипами имеет взаимный эффект: манифестация «гендера» находит отражение в языковых элементах, а языковая деятельность имеет гендерную специфику. Соединив семантические поля и проведя аналогию между параметрами семантического поля и категориальной структурой сознания, были выявлены маскулинный и феминный типы.

2. *Гендерная идентичность.* Установлено, что у молодежи, в основном, сформирована нормативная гендерная идентичность (87%), закреплены представления о содержании и исполнении гендерных ролей в

обществе (74%), преобладающим выступает андрогинный тип ориентации (80%) при паритетном распределении традиционных канонов гендерных ролей среди девушек и юношей. Актуализация и значимость половой принадлежности определяется возрастом ($p=,002$) и порядком рождения ($p=,049$), целостность принятия себя зависит от возраста ($p=,001$), при этом в регионе отмечается большая полнота ответов ($p=,000$), эмоциональное отношение ($p=,000$) и рефлексивность ($p=,029$) связаны с образовательной средой. Обозначение пола в самоописаниях студентов определяется половозрастными и средовыми параметрами ($p=,000$), гендерные роли – образовательным пространством ($p=,002$) и направлены на эгалитарность на начальных курсах обучения ($p=,000$) в столичных вузах ($p=,028$), гендерные стереотипы юношей, проживающих в центре страны, отличаются традиционностью ($p=,044$) и большей позитивностью оценивания по сравнению с показателями девушек.

У *девушек* взросление связано с изменением взглядов и снижением позитивности гендерных ролей, *юноши* отличаются стремлением реализовать свой потенциал путем отстаивания гендерной позиции в группах женского большинства. Зафиксировано преобладание андрогинии и фемининных черт в мужском образе, в отличие от женского, который достаточно традиционен, отмечается снижение самооценки в соотнесении с идеальным вариантом. Высокий уровень стереотипизации наблюдается примерно у половины испытуемых, у юношей практически в 2 раза выше (лидируют поведенческие признаки – 91%), чем у девушек (78% против 40%), у которых преобладает эмоциональный компонент (70%) при высокой степени значимости оценивания.

3. Личностная идентичность. При анализе аспектов «Персонального Я» как обобщенного показателя личностной идентичности в полной мере прослеживается поле резервных возможностей индивида. Так, ярко выражено «рефлексивное Я», достаточно стабильно «социальное Я», включающее многообразие ролевых позиций, отмечается неустойчивость становления «гендерного Я» как интериоризация мужских/женских черт и возрастная динамика ($p=,028$) с акцентом смещения на 3-ем и 5-ом курсах при большей устойчивости значений у *юношей*, чем у девушек. Отмечается включение достаточно полного и актуализированного потенциала при позитивно направленной тенденции принятия себя. Наименьший удельный вес зафиксированы в области «коммуникативного Я» и «перспективного Я», наиболее ярко выраженные в 18-19 лет с тен-

денцией при взрослении к снижению. Акцентируются внутренние, личностные характеристики при расплывчатости оценивания внешних идентификационных признаков.

4. Групповая идентичность. Определение групповой идентичности в виде стремления к независимой и равноправной позиции в общении с разными группами (мужская, женская, смешанная группы), степень дистанцирования или включения во взаимодействие с «Другими» соотносится, порой, с рассогласованием внутреннего «Я». Высокий уровень принятия себя как представителя своего пола мало ориентирован на «принятие других» (феминный тип), слабо структурирована личностная (андрогинный тип) и временная (маскулинный тип) идентичность. Гуманистическая направленность (положительное отношение к себе и другим при осознании своих достоинств и недостатков) является лидирующей (66%), хотя эгоцентризм отмечается у 41% опрошенных. Определены формы метаиндивидуальной репрезентации «значимого другого» (авторитет, аттракция, властные полномочия). Так, авторитетны и привлекательны «близкие», «женская» группы, эгоцентричность наблюдаются по отношению к «чужие» (69,2%), «смешанная» (60,5%) группы, паритетность характерна для группы «близкие» (32,6%), низкая отмечается по отношению к «чужим» (15,4%). Гендерные идентификаторы не только помогают определить «своих» и «других», но и вырабатывают систему оценок и предпочтений: как правило, «свои» репрезентируются в качестве нормы, «чужие» выступают порой в качестве обособления либо отвержения.

5. Толерантность. Практически по всем видам толерантности отмечаются половые различия выраженности показателей, кроме межличностной, которая проявляется у всех девушек и юношей с разным типом ориентации и уровнем «гендерного Я», выступая основанием общей толерантности, что объясняется желанием расширения сферы контактов, установления позитивного круга общения. Гендерная толерантность у студентов практически не зависит от регионального расположения (51,27 и 51,70), постепенно снижаясь по мере взросления, при этом, у первокурсников из региона значения выше по сравнению со студентами центральных вузов. С взрослением наблюдается тенденция к снижению межкультурной и межэтнической, варьированию межличностной и межпоколенной толерантности. Разнообразие видов толерантности и полнота представленности отмечается у юношей с устойчивой гендерной идентичностью, однако у представителей маскулинного и андрогинного типов с высоким и низким

уровнем гендерного самопринятия не присутствует толерантность к людям «другого этноса» и «другой культуры», а феминный тип отличает фрагментарность и маловыраженность проявлений. Для девушек характерна направленность на расширение межкультурной толерантности при достаточно слабой выраженности остальных видов и, по сравнению с юношами, «общая толерантность» представлена менее значимыми весовыми нагрузками.

6. Автономность. Этот показатель как свойство независимости и актуальная потребность в обретении самостоятельности не различается у *девушек* по группам возрастного развития и типу семьи, но оказывается выше у региональных представителей ($p=,02$), наиболее ярко проявляется на 4-ом курсе ($p=,04$). В *группах* с разным уровнем принятия «гендерного Я», выявлена связь автономности с проявлением индивидуализма при достаточно высокой степени принятия других, но нарушается сформированность групповой идентичности и варьируется временная идентификация. Так, у студентов с высоким уровнем гендерного самопринятия автономность определяет ориентированность и локализованность во времени, у лиц с низким уровнем отмечается опора на временную центрацию и «будущее».

7. Ориентированность. Наблюдается высокий уровень принятия «прошлого», размытость и нечеткость «настоящего», неопределенность «временной перспективы». Недифференцированность представлений о будущем, осознание низкой доступности лично значимых жизненных сфер приводит к пессимистическим прогнозам в отношении возможностей реализации своих ценностных устремлений. Хотя юноши и девушки имеют определенный круг представлений о своем будущем в плане долгосрочных жизненных целей, однако они неконкретны, идеализированы, при этом ответы показывают высокую степень недооценивания собственной активности в решении жизненных проблем, нежелании брать на себя ответственность, предрасположенность к конформному поведению.

Социальные ценности. По характеру распределения предпочтений по каждой социальной ценности отмечается превалирование признания «семьи» как важного поддерживающего фактора кооперации и поддержки (55%), значимо «материальное обеспечение» и «безопасность» как адаптивный потенциал (2 и 4 место), «друзья» и «работа» как включенность в социальное пространство (3 и 5 место). Значение

«образованности» и «культуры» личности (6 и 9 место), «статуса» и личной «ответственности» (7 и 8 место) позиционируются как ценности необходимые, но не осознаваемые и не всеми принятые. В выборе социальных ценностей студенческая молодежь, в основном, относится к «индивидуализированному» типу (6,98) при практически паритетных значениях «адаптационных» и «социализирующих» приоритетов (8,27 и 8,75). По уровню предпочтений студенческая молодежь, в основном, находится на уровне индивидуально-базовых («безопасность») и ориентировочно-нормативных («социальность») приоритетов, частично – на социокультурном («образованность») уровне, «позиционность» и «гражданственность» как социально-интегрированный, и активно-деятельностный уровень находятся в стадии становления.

8. Удовлетворенность–адаптивность. Студенты с андрогинным типом ориентации принимают практически весь спектр смыслозначимых ориентаций, управляют ситуацией ($r=0,25$) и направлены на «процесс» ($r=0,21$) при ясности «цели» жизни ($r=0,18$). У них происходит переживание настоящего как интересного, эмоционально насыщенного и наполненного смыслом процесса, присутствует наличие цели, ответственности и воли для принятия решений. Для феминных респондентов характерны гуманистическая направленность ($r=0,17$), повышенная индивидуальная ($r=0,22$) и общая ($r=0,19$) фрустрированность, снижение психологической адаптивности ($r=-0,17$). Это связано с принятием и уважением себя и других, что повышает адаптивные характеристики и помогает выстраивать партнерские отношения с другими. Маскулинные студенты характеризуются слабой выраженностью гуманистической направленности ($r=-0,21$) и индивидуальной фрустрированности ($r=-0,26$) при стремлении к «власти» ($r=0,16$) и стабильной адаптивности ($r=0,16$), но недостаточной, при этом, удовлетворенности социальными связями ($r=0,16$). Это может затруднять межличностные отношения либо в ущерб себе, либо в ущерб другим, характерное стремление к власти может порождать конфликты внешнего или внутреннего плана. У недифференцированного типа отмечается обратная связь с тенденцией к «аффилиации» ($r=-0,21$) и неудовлетворенностью семейным взаимодействием ($r=0,20$) и «управляемостью жизнью» ($r=-0,24$).

При выделении особенностей рассматриваемых признаков в разнополюх группах, отмечаются многие дифференцирующие признаки. Так, например, для мужской выборки (520 чел.) характерны следующие

моменты при сформированности и высоком уровне гендерной культуры:

○ при оценивании себя у половины юношей присутствует высокая саморефлексия («рефлексивное Я») и социальная включенность («социальное Я») – соответственно, это 49,5% и 54,8%, сформировано «гендерное Я» (39,8%), однако проблемными для многих выступают «коммуникативное» и «перспективное» «Я» (43,4% и 55,8%);

○ отмечается «эгоцентричность» (52,9%) и «паритетность» (36,8%) по отношению к «мужской группе», несколько сниженные, но практически такие же показатели выделены по отношению к «женской группе» (соответственно, 58,4% и 23,2%) с повышением значений у «смешанных групп», в связи с чем, имеет место быть высокой «автономности» (37,8%) при низком уровне «принятия других» (36,2%), хотя у многих декларируется «равноправная» гендерная центрация (67,5%) и «доминантность» (23%);

○ наблюдается сбалансированность отношения к «будущему» (34,5%) при управляемости «прошлым» (68,3%) и «настоящим» (49,5%) временем, хотя у каждого пятого присутствуют проблемы с «ориентированностью» во временном пространстве;

○ у большинства респондентов выражен высокий уровень «гендерной» и «межличностной» толерантности (по 54,8%), но у каждого пятого – выявлено неудовольствие межпоколенными отношениями;

○ по включению ценностей социального мира большинство находится на этапе выбора и принятия индивидуализационных ценностей (69,7%), проблемным выступает формирование гражданской позиции (30,9%);

○ в связи с вышеуказанным, становится очевидным удовлетворенность в семейной, личностной и межличностной сферах жизнедеятельности у более, чем трети опрошенных.

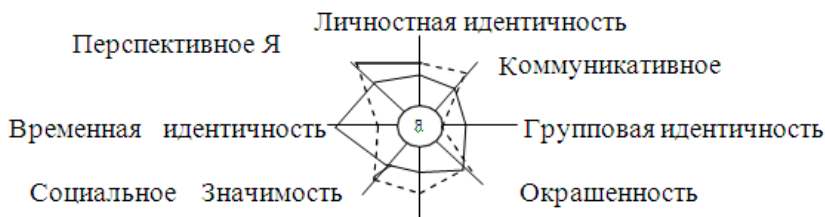
Установлено, что у юношей при *высоком* уровне (111 чел.) гендерного самопринятия («гендерное Я») отмечается преобладание устойчивости «личностной идентичности», где проблемными выступают «перспективное» (68,6%) и «коммуникативное» (58,1%) пространство самоидентификации. Это свойственно всем трем типам гендерной ориентации, где лидируют представители маскулинного типа (43,9%), у которых зафиксирован как высокий, так и низкий уровень «групповой» и «временной» идентичности.

При *низкой* сформированности гендерной самоидентификации у

юношей (175 чел.) наблюдается практически паритетное распределение гендерно-ориентационной направленности (по 1/3 из выборки), низкий уровень «социального» и «коммуникативного» блоков самопринятия (58,3% и 69,9%), «личностной» и «групповой» идентичности в маскулинной выборке, где достаточно устойчиво временное принятие.

По уровню гендерной самоидентификации установлены различия по всем показателям «личностной идентичности», в сфере принятия социальных ценностей по уровню ценности «безопасность» ($S=0,05$) и «образованность» ($S=0,03$), где преобладают высокие значения, в отличие от ценности «гражданственность» ($S=0,0007$), которые в недостаточной степени развиты в молодежной среде.

Для типичной представительницы женской выборки характерны:



В условиях трансформирующегося общества приоритет в современных социальных теориях и практиках начинает переходить от структурно- системной и институциональной составляющих к социально-культурным и деятельностно-субъектным (В.А. Ядов, 2000). В переходные периоды развития общества возникают новые ориентиры, потребности и интересы, на их основе перестраиваются и качества личности, характерные для предшествующего периода. Вопросы демократии, равенства возможностей, социальной мобильности крайне остры в обстановке нестабильности и изменчивости.

Поэтому необходимо изучать все аспекты проблемы, устранив смещение акцентов на какие-либо стороны, способы или позиции. Сложившаяся ситуация в гендерном хронотопе социума требует обновления научного дискурса, разработки и уточнения проблематики, конструирования новых ракурсов. Общество стоит перед необходимостью трансформации враждебности и агрессии в уважение, подавления силой в сотрудничество, козволюцию, диалог как новое качественное фазовое состояние системы «мужское – женское» на макросоциальном уровне. Это

в равной мере относится как к взаимоотношениям цивилизаций, так и к взаимодействию социума и людей.

Понимание того, как создается гендер, раскрыв его социальное происхождение и культурное своеобразие, позволяет прояснить специфику поддержания социальной структуры, выявить механизмы социального контроля, уточнить характер идентификационных процессов в обществе в целом и на уровне индивида, в частности, расширить диапазон личностной и социальной активности как способа достижения жизненных целей. Гендер служит не для того, чтобы сводить поведение к какой-либо модели, а для выявления его разнообразия и изменчивости. Переход от индустриального пути развития к постиндустриальному, ориентированному на человека, на раскрытие его социальной сущности, на решение глобальных социальных проблем повышает свободу и ответственность каждого человека, требует более взвешиваемого и компетентного использования собственных возможностей, позволяет обратить внимание на некоторые аспекты отношений, ранее недостаточно используемые в реальной деятельности.

Резюме

Гендер, имплицитно содержащийся в культуре, уже в достаточно явной степени влияет на социальные отношения, которые предопределяют развитие общества в целом. Возникая как средство упорядочения социальных связей, на основе эмоционально-рефлексивного опыта множества поколений, гендерный конструкт встраивается в культурный и социальный контекст посредством господствующей идеологии. Помимо этого, неся в себе иерархию доминирования и подчинения, гендер является способом осуществления власти, всегда идеологически выдержан в рамках господствующей системы взглядов, оставаясь, в целом, патриархатно направленным. Сущность гендерной методологии состоит не просто в описании разницы в статусах, ролях и иных аспектах жизни мужчин и женщин, но в анализе власти и доминирования, утверждаемых в обществе посредством гендерных ролей и отношений стратификационного порядка. Поскольку социальные статусы действуют в рамках культурного пространства, это означает, что гендеру как статусу соответствует *гендерная культура*. Такое видение делает возможным анализ механизмов структурирования гендера в обществе. Включение в социокультурный контекст гендера посредством идеологии, порождает актуальную гендерную культуру, соответствующую исторически обусловленному хронотопу. Необходимо уточнить, какие нормы и

ценности общества через культурные символы и стереотипы предписывается исполнять женщинам и мужчинам в процессе социализации и ресоциализации, чтобы выстроить систему иных социальных отношений.

Литература:

1. Грошев И.В. Психофизиологические различия мужчин и женщин / И.В. Грошев. – М.: Изд-во Моск. психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2005. – 464 с. – (Серия «Библиотека психолога»);
2. Бергер П. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания / П. Бергер, Т. Лукман. – М.: Медиум, 1995. – 323 с.;
3. Здравомыслова Е.А. Объединительный (структурно- конструктивистский) подход в гендерных исследованиях / Е. Здравомыслова, А. Тёмкина // Российский гендерный порядок: социологический подход / под ред. Е.А. Здравомысловой, А.А. Тёмкиной. – СПб.: Изд-во Европейского ун-та в Санкт-Петербурге, 2007. – С. 56-67;
4. Бурдые П. Социальное пространство: поля и практики / П. Бурдые; пер. с франц.; отв. ред. перевода, сост. и послесл. Н. А. Шмат-ко. – М.: Институт экспериментальной социологии; СПб.: Алетейя, 2005. – 576 с. – (Серия «Gallicinium»);
5. Силласте Г. Гендерная социология и российская реальность: монография / Г. Силласте. – М.: Альфа-М, 2012. – 640 с.;
6. Пфау-Эффингер, Б. Опыт кросс-национального анализа гендерного уклада / Б. Пфау-Эффингер // Социологические исследования. – 2000. – № 11. – С. 24-35;
7. Клецина И.С. Развитие гендерных исследований в психологии / И.С. Клецина // Общественные науки и современность. – 2002. – № 3. – С. 181-191;
8. Connell, R.W. The state, gender, and sexual politics: theory and appraisal / R.W. Connell // Theory and Society. – 1990. – Vol. 19. – No. 5. – P. 507-544;
9. Клецина И.С. Теоретические проблемы гендерной психологии / И.С. Клецина // Мир психологии: науч.-метод. журнал. – 2001. – № 4 (28). – С. 162- 179;

10. Геодакян, В.А. Теория дифференциации полов в проблемах человека / В.А. Геодакян // Человек в системе наук. – М., 1989. – С. 171-189;
11. Российский гендерный порядок: социологический подход: коллективная монография / под ред. Е.А. Здравомысловой, А.А. Тёмкиной. – СПб.: Изд-во Европейского университета в Санкт-Петербурге, 2007. – 306 с. – (Труды факультета полит. наук и социологии; Вып. 12);
12. Ильиных, С.А. Гендерная концепция организационной культуры: монография / С.А. Ильиных; Новосибирский гос. ун-т экономики и управления. – Новосибирск: НГУЭУ, 2009. – 234 с.;
13. Клецина И.С. Психология гендерных отношений: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.05; Рос. гос. педагог. ун-т им. А.И. Герцена / И.С. Клецина. – СПб., 2004. – 460 с.;
14. Богатова, Л.М. Феноменология пола: социально-философский дискурс проблемы: автореф. дис. ... д-ра филос. наук: 09.00.11 / Л.М. Богатова; Татарский гос. гуман.-пед. ун-т. – Казань, 2009. – 47 с.;
15. Чернова, И.И. Гендерные отношения в социальной стратификации современного общества: состояние, перспективы развития: монография / И.И. Чернова. – Н. Новгород: Изд-во Волго-Вятской академии госуд. службы, 2001. – 185 с.;
16. Берн, Ш. Гендерная психология / Ш. Берн. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК; М.: «ОЛМА-ПРЕСС», 2001. – 320 с. – («Секреты психологии»);
17. Ерошенко, Т.И. Мужское и женское: биполярность и целостность / Т.И. Ерошенко. – Ростов-на-Дону: Изд-во Ростовского государственного педагогического университета, 2006. – 172 с.;
18. Киммел, М. Гендерное общество / М. Киммел: пер. с англ.. – М.: «Российская политическая энциклопедия» (РОССПЭН), 2006. – 464 с. – (Серия «Гендерная коллекция – зарубежная классика»);
19. Надолинская, Л.Н. Конструирование гендерного дискурса и стратегии гендерного партнерства: автореф. дис. ... докт. филос. наук: 09.00.11 / Л.М. Надолинская; Южный федеральный ун-т. – Ростов-на-Дону, 2008. – 51 с.;
20. Клецина, И.С. Теоретические проблемы гендерной психологии / И.С. Клецина // Мир психологии: науч.-метод. журнал. – 2001. – № 4 (28). – С. 162- 179;
21. Pfau-Effinger, B. Gender cultures and the gender arrangement – a theoretical framework for cross-national comparisons on gender // Innovation: the European Journal of Social Sciences. The Spatiality of Gender, ed. By S. Duncan. – 1998. – № 2. – P. 147-166;

22. Giddens, A. Central problems in social theory: action, structure and contradiction in social analysis / A. Giddens. – Berkeley, University Of California Press, 1979. – 294 p.;

23. Giddens, A. The transformation of intimacy: sexuality, love and eroticism in modern societies / A. Giddens. – Stanford (Cal.): Stanford Univ. Press, 1992. – 212 p.;

24. Коган, И.Л. Гендерная культурология: культура пола и «пол культуры» / И.Л. Коган. – Минск: Ковчег, 2003. – 336 с.;

25. Олпорт Г. Становление личности. Избранные труды. М.: «Смысл», 2002, С. 462.



Verzhibok G.V. Social'noe i kul'turnoe prostranstvo vosпроизводства гендерных отношений /G.V.Verzhibok // Vestnik po pedagogike i psihologii Juzhnoj Sibiri. – № 3, 2012.

Abstract. The article reveals the hierarchized creation of the public structures which determine the nature of gender relations and individual concepts of "male" and "female." The analysis of the current state of social and cultural rights and the determination of gender relations is made; the author's model of gender culture and its approbation on a student's sample is offered. Examples of individual indicators are offered and recommendations for practical actions are made.

Keywords: gender relations, gender representations, social space, cultural space.

Сведения об авторе

Галина Владиславовна **Вержибок**, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии Минского государственного лингвистического университета (МГЛУ).

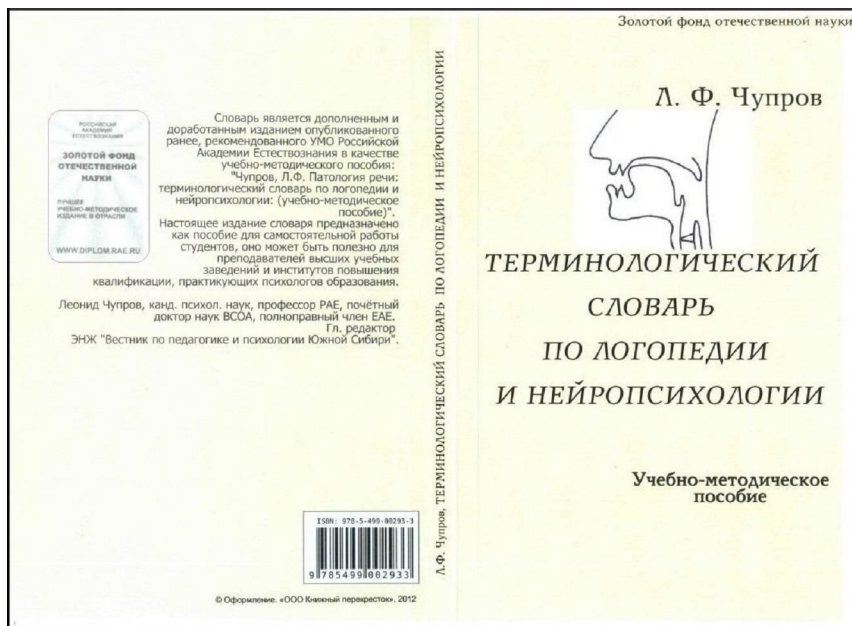
© Г. В. Вержибок, 2015.

© Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири, 2015.



«ЧУПРОВ Л. Ф. ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЙ СЛОВАРЬ ПО ЛОГОПЕДИИ И НЕЙРОПСИХОЛОГИИ (УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ПОСОБИЕ)»: ДАЙДЖЕСТ

Чупров Л.Ф. Редакция ЭНЖ «Вестник по педагогике и психологии
Южной Сибири» (Черногорск, Россия), e-mail: leo-chuprov@yandex.ru



Резюме. Дайджест пособия предназначенного для самостоятельной работы студентов, обучающихся по специальностям: 031800 - «Логопедия», 031900 – «Специальная психология», 032000 – «Коррекционная педагогика и специальная психология (дошкольная)» и др., а также может служить как справочник для учителей-логопедов, членов медико-психолого-педагогических консультаций/комиссий, практических психологов, специалистов в области детской нейропсихологии (нейропедагогике). Пособие может быть полезно для преподавателей.

давателей высших учебных заведений и институтов повышения квалификации учителей, педагогических кадров и работников образования. <http://my-shop.ru/shop/books/1316985.html>

Ключевые слова: логопедия, нейропсихология, психология речи, терминологический словарь.

Словарь является дополненным и доработанным изданием опубликованного ранее, рекомендованного УМО РАЕ в качестве учебно-методического пособия: Чупров, Л.Ф. *Патология речи: терминологический словарь по логопедии и нейропсихологии: (учебно-методическое пособие)*. Настоящее издание словаря предназначено как пособие для самостоятельной работы студентов, оно может быть полезно для преподавателей высших учебных заведений и институтов повышения квалификации, практикующих психологов образования.

Полный текст словаря состоит из четырех разделов:

1. Предисловие.
2. Список терминов.
3. Персоналии.
4. Использованная литература.

В данной публикации 1, 3, 4 разделы представлены почти в полном виде. Словник (Список терминов) – частично.

ПРЕДИСЛОВИЕ

Проблема систематизации и совершенствования понятийно-терминологической основы актуальна для любой отрасли науки и практики, особенно, если это комплексная и междисциплинарная область человеческого знания, как патология речи, обслуживаемая, как логопедией, так и нейропсихологией.

Логопедия и нейропсихология являются одними из тех научно-практических областей, которые имеют в своем арсенале (при сравнительно ограниченном круге решаемых проблем) самую обширную и несистематизированную терминологию, что является своеобразным отражением исторического пути развития этих наук: вопросы патологии речи служили предметом рассмотрения специалистов различного профиля – врачей, психологов, логотерапевтов, афазиологов, олигофрено- и сурдопедагогов, логопедов, лингвистов и др. Каждый из этих специалистов, прежде всего из-за отсутствия единого свода терминологических понятий, «изобретал велосипед», пополняя и без того

широкий и несистематизированный тезаурус логопедии.

Любой из составителей словаря логопедических терминов сталкивается с двумя проблемами. Первая – часть терминологических определений, относящихся к логопедии, широко используется в иных научно-практических областях, граничащих с логопедией. Там они находятся в определенной связи, и по этой причине составителю бывает трудно отделить «зерна от плевел», чтобы не переполнить словарь факультативной информацией. Вторая проблема или камень преткновения заключена в том, что логопедический тезаурус переполнен синонимами и отобрать из всего разнообразия, привести в систему, наиболее употребляемые термины – достаточно непростая задача.

Основная цель составления данного словаря - обобщение и первичная систематизация того многообразия терминов, которое встречается на страницах специальной литературы. Часть этих терминов, помещенных в словаре, находится в активном сленге логопеда и специалиста по речевой патологии. Другая, хоть и не находится в повседневном употреблении логопедами и специалистами в области патологии и психологии речи, но до сих пор встречается в литературных источниках, где такого рода терминология упоминается в цитатах из первоисточников. Третья часть терминов - уже давно вышла из активного словаря специалистов и отражает историю логопедической терминологии.

Логопедия - комплексная дисциплина, интегрировавшая в себе многие направления научно-практической деятельности и, естественно, впитавшая в себя терминологический аппарат, обслуживающий эти науки. Прежде всего, это медицина и, в частности, такие ее отрасли как отоларингология, фониатрия, невропатология, психиатрия, анатомия и физиология человека, где терминология построена с использованием древнегреческой и латинской основ. Кроме того, в логопедический тезаурус привнесли свою лексику филологические дисциплины, а также педагогические и психологические науки, интегрировавшиеся в логопедии и нейропсихологии. Наконец, это аббревиатурные и эпонимические термины. Последних в активном сленге учителей-логопедов достаточно много, но еще больше сокрыто в первоисточниках.

В пособии представлено толкование 1174 терминов. Это термины, сконструированные на иноязычной основе (с приведением исходных этимонов), понятия русскоязычного происхождения, эпонимические термины. Большинство терминов имеют указание на сопряженность понятий и/или соответствующие синонимы.

Основной термин напечатан заглавными буквами. В словах иноязычного происхождения в скобках приведено иноязычное слово (этимон) и язык (лат. и т.п.). Греческие этимоны даны в варианте латинской транскрипции. Сложные слова представлены через знак «+». При этом если первый и второй иноязычные этимоны происходят из одной языковой системы – ее обозначение приведено только один раз. Если первый и второй этимоны имеют разноязычное происхождение – языки указаны (например: лат. «...» + греч. «...»). Если название термина повторяется, то оно дается заглавной буквой с точкой.

Знаком «*» отмечены фамилии ученых и специалистов, сведения о которых приведены в разделе «Персоналии».

В конце словаря приведен список основной литературы, послужившей основой для формирования словника и, естественно, не приведены источники, где заимствованные термины встречаются редко. Как правило, это монографическая или статейная литература, описание которой лишь увеличило бы объем данного пособия.

Первое издание этого словаря осуществлено в сокращенном виде (ограниченном объемом журнальных страниц) в журнале «Психология в вузе», в 2011 г.¹, благодаря содействию и огромной работе выпускающего редактора В.Г. Колесникова, а также главного редактора журнала доктора психологических наук Е.И. Горбачевой, сотрудников редакционной коллегии: И.П. Краснощеченко, А.Г. Лидерс, Н.М. Швалева.

Настоящее издание содержит полный текст первоначальной рукописи и может считаться дополненным изданием, поскольку внесены лишь незначительные исправления с учетом редакционных замечаний по первому (журнальному) изданию при сохранении общей «архитектуры» первого издания. Оно было рекомендовано УМО РАО (Российской академии естествознания) по классическому университетскому и техническому образованию (Протокол № 217 от «30» августа 2010 г.) как учебно-методическое пособие. Предназначается для самостоятельной работы студентов педагогических специальностей (031800 - «Логопедия», 131900 - «Специальная психология», 032000 «Коррекционная педагогика и специальная психология (дошкольная)» и др.), а также как справочник для учителей-логопедов, членов медико-психолого-педагогических

¹ Чупров, Л.Ф. Патология речи: терминологический словарь по логопедии и нейропсихологии: (учебно-методическое пособие) / Л.Ф. Чупров // Психология в вузе. - 2011. - №3. - С. 4-129.

консультаций/комиссий, практических психологов, специализирующихся в области детской нейропсихологии (нейропедагогики).

Автор благодарит всех, кто в той или иной степени оказал помощь в подготовке настоящего издания словаря.

СПИСОК ТЕРМИНОВ

А

АБИЛИТАЦИЯ (лат. *abilitatio*; от лат. *habilis* - удобный, приспособительный) – лечебные и/или социальные мероприятия по отношению к инвалидам или другим морально подорванным людям (осуждённым и проч.), направленные на адаптацию их к жизни. См. также: *Реабилитация*.

АББРЕВИАТУРА (лат. *abbreviare* - сокращенно излагать) – сокращение, употребляемое в письменном языке, в устной речи.

АББРЕВИАТУРЫ ЛОГОПЕДИЧЕСКИЕ (лат. *abbreviare* – сокращенно излагать) – система специальных общепринятых сокращений, используемых в логопедии и в коррекционной педагогике понятий, например: *ЗПР, ОНР, РДА, ФФНР* и др. См.: *Аббревиатура*.

АВТО (греч. *autos* - сам) – относящийся к словам с корнем «само».

АВТОИМИТАЦИЯ (греч.: *autos* - сам + лат. *imitatio* - подражание) – тенденция к редупликации (см.: *Редупликация*) однородных слогов, как своего рода самоподражание, характерное для детей в период лепетной речи (см.: *Речь лепетная*). Во время **А.** у ребенка устанавливается связь между работой органов артикуляции и соответствующими слуховыми раздражителями.

АВТОМАТИЗАЦИЯ (греч. *automatus* - самодействующий) – процесс формирования различных навыков путем упражнений. В логопедии **А.** – процесс выработки правильного (в артикулярном и фонологическом планах) произношения отдельных фонем (см.: *Автоматизация звука. Этапы автоматизации*).

АВТОМАТИЗАЦИЯ ЗВУКА (греч. *automatus* - самодействующий) – этап при коррекции неправильного звукопроизношения, следующий после постановки нового звука; направлен на формирование правильного произношения звука в связной речи; заключается в постепенном, последовательном введении поставленного звука в слоги, слова, предложения и в самостоятельную речь. См.: *Этапы автоматизации*.

АВТОМАТИЗМ – упроченный навык.

Б

БАЛИНТА* СИНДРОМ – психический паралич взора. См.:
Агнозия оптико-моторная.

БАРИ- (греч. *barus* - тяжелый) – составная часть сложных слов, означающая: «тяжелый», «трудный», «затрудненный».

БАРИАКУЗИЯ (бари + греч. *akusis* – слух) – тугоухость, понижение слуха. См. *Тугоухость.*

БАРИГЛОССИЯ (бари + *glossa* – язык) – устар. термин, обозначающий недифференцированные речевые расстройства: затруднение речи или произношения.

БАРИЛАЛИЯ (бари + греч. *lalia* – речь) – устар. термин. См.:
Бариглоссия.

В

ВАРИАНТЫ НАРУШЕНИЙ АРТИКУЛЯЦИОННОГО АППАРАТА – в основном это отклонения и дефекты в анатомическом строении зубочелюстной системы и нарушения подвижности органов артикуляции: диастема, расщелина верхней челюсти, расщелина губы, передний открытый прикус, передний закрытый прикус, иные нарушения целостности зубного ряда, короткая подъязычная связка, нарушения подвижности языка при парезах и параличах, а также при врожденном чрезмерном его развитии (макроглоссия - массивный язык), недоразвитии (микроглоссия - маленький и/или узкий язык), высокое и «готическое» нёбо и др.

ВЕНТИЛЯЦИЯ ЛЕГКИХ МАКСИМАЛЬНАЯ – показатель функции внешнего дыхания, обозначающий его предел, т.е. максимальное количество воздуха, которое может быть провентилировано легкими за 1 мин. Определяется методом произвольного (с максимальной частотой и глубиной) форсированного дыхания в течение 10 - 15 сек. с последующим умножением на 6 или 4. Используется как функциональная проба у больных с расщелинами твердого и мягкого неба.

ВЕРБАЛИЗМ (лат. *verbalis* - устный, словесный) – недостаток, при котором словесное выражение у детей не соответствует конкретным представлениям и понятиям. Проявляется в употреблении слов, за которыми не скрывается никакого смысла, содержания, значение которых остается пустым. Предпосылки возникновения вербализма – это

умственная отсталость, задержка психического развития, детский аутизм.

ВЕРБАЛЬНЫЙ (лат. *verbalis* - устный, словесный) – словесный, относящийся к речи.

Г

ГАММАЦИЗМ (греч. *gamma* - название третьей буквы греческого алфавита (Гγ), обозначающей звуки «Г», «Гь» + суфф. «цизм», обозначающий нарушение) – нарушение произношения звонких, смычных, согласных звуков: язычно-среднеязычного «Гь» и язычно-заднеязычного «Г». Наиболее часто встречаются следующие виды нарушения произношения: 1) полное отсутствие звуков; 2) едва уловимый взрывной звук образуется прорывом воздушной струей голосовых связок: при этом спинка языка не касается неба. См.: *Дислалия*.

ГЕМИГЛОСОПЛЕГИЯ (греч. *gemí* - составная часть сложных слов, означающая: «полу-, половинный, односторонний» + *glossa* - язык + *plege* - удар, поражение) – паралич мышц одной половины языка, проявляющийся в нарушении глотания, дизартрией и отклонением высунутого языка в сторону паралича; возникает при поражении подъязычного нерва. См.: *Девияция. Дизартрия. Нервы черепно-мозговые*.

ГЕМИМИЯ (греч. *gemí* - полу- + *mímia* - подражание) – отсутствие мимических движений на одной половине лица в результате поражения лицевого нерва. См.: *Нервы черепно-мозговые*.

ГЕМИПЛЕГИЯ (греч. *gemí* - полу- + *plege* - удар, поражение) – паралич мышц одной половины тела.

Д

ДАКТИЛ- (дактило-; греч. *daktylos* - палец) – составная часть сложных слов, означающая «относящийся к пальцам».

ДАКТИЛОГРАФИЯ (дактило- + *graphō* - писать, изображать) – способ общения с грамотными глухими и слепоглухими людьми, заключающийся в воспроизведении букв пальцем на ладони, поверхности какого-либо предмета или в воздухе.

ДАКТИЛОЛОГИЯ (греч. *daktylos* - палец + *logos* – учение, слово) – своеобразная форма речи, воспроизводящая слова пальцами рук (буквам алфавита соответствуют особые положения пальцев). Используется как заменитель устной речи для общения слышащих с глухими, глухих между собой и как средство обучения глухих. Способ общения глухонемых с

помощью ручной азбуки. См.: *Речь дактильная*.

ДАКТИЛЬНЫЙ – пальцевой.

ДЕ- (дез-; лат. de-) – приставка означающая: 1) прекращение, устранение, удаление; 2) движение вниз, понижение.

ДЕАВТОМАТИЗАЦИЯ ДВИГАТЕЛЬНЫХ АКТОВ (де- + греч. automatus - самодействующий) – распад сложного двигательного акта на составляющие его элементы.

ДЕАВТОМАТИЗАЦИЯ ДЕЙСТВИЙ (де- + греч. automatus – самодействующий) – нарушение автоматического выполнения действий.

ДВИЖЕНИЕ/Я – физиологический термин, обозначающий перемещение всего организма или его частей в пространстве.

Е-Ё-Ж

ЕДИНИЦА ЗВУКОВАЯ – единица звучания, выделяющаяся и воспроизводящаяся в потоке речи.

ЕДИНИЦА РИТМИЧЕСКАЯ (греч. rhythmikos - равномерный, размеренный) – единица ритмического членения речи. См.: *Ритм*.

ЕДИНИЦА ФОНОЛОГИЧЕСКАЯ (греч. phone - голос, звук, речь + logos - учение) – см.: *Фонема*.

ЕДИНИЦА ЧТЕНИЯ И ПИСЬМА – графема, воплощающая в себе комплекс постоянных языковых признаков. См.: *Графема*. См. также: *Письмо. Чтение*.

ЖАРГОНАФАЗИЯ (франц. Jargon - жаргон + афазия) – сенсорная афазия, характеризующаяся многоречивыми высказываниями с выраженными вербальными и литеральными парафазиями, делающими речь непонятной для окружающих.

З

ЗАДЕРЖКА РАЗВИТИЯ ПСИХОРЕЧЕВОГО (син.: *Синдром задержки психомоторного и предречевого развития*) – наблюдается в восстановительный период перинатальной патологии нервной системы и проявляется в двух вариантах синдромов: а) с преобладанием нарушения статико-моторных функций; б) с преобладанием нарушений психики.

ЗАДЕРЖКА РАЗВИТИЯ РЕЧЕВОГО – нарушение хода речевого развития, проявляющееся в несоответствии нормальному онтогенезу, отставание в темпе.

ЗАИКНИЕ (balbuties) – расстройство речи, при котором нарушена ее плавность, возникают произвольные задержки произнесения

отдельных звуков и слогов или их повторение.

ЗАИКАНИЕ АФАТИЧЕСКОЕ – дефект проговаривания, напоминающий близко заикание или запинки в речи с повторением начального звука на фоне замедленной речи. Является симптомом афазии. См.: *Афазия*.

И-Й

ИДИОТИЯ (греч. idioteia - невежество) – наиболее глубокая форма олигофрении, характеризующаяся практическим отсутствием психических реакций и речи, невозможностью усвоения простейших навыков. См.: *Олигофрения*.

ИМБЕЦИЛЬНОСТЬ (лат. imbecillitas - слабость, бессилие) – форма олигофрении, занимающая среднее положение между идиотией и дебильностью, характеризуется замедленным и непоследовательным мышлением, возможностью усвоения лишь элементарных навыков, глубоким речевым недоразвитием. См. *Дебильность. Идиотия. Олигофрения*.

ИМПЕДАНС (при голосообразовании) – соотношение сопротивления надсвязочного воздушного столба подсвязочному давлению.

К

КАМЕРТОН (нем. Kammerton) – металлический инструмент в виде U-образно изогнутого стержня (или пластины) со свободно колеблющимися концами, издающий после удара по нему звук определенной частоты. Применяется для настраивания музыкальных инструментов, и для исследования слуховой чувствительности и проверки музыкального слуха.

КАППАЦИЗМ (греч. kappa - название десятой буквы греческого алфавита (Кк), обозначающей звуки «К», «Кь» + суфф. tism «цизм», обозначающий нарушение) – нарушение произношения задненебного звука «К» и «Кь». Наиболее часто встречаются следующие виды нарушения произношения: 1. Вместо правильной артикуляции при произношении звука «К» происходит взрыв голосовых складок; при этом недостатке спинка языка не поднята к нёбу и не образует смычки, а находится в положении, в котором она должна находиться для произнесения следующего гласного. Взрыв складок образует треск, несколько похожий на взрыв, сопровождающий звук «К» (вместо «каша» слышится «'аша», вместо «палка» - «пал'а»); 2. Звук заменяется звуком

«Т» (вместо «каша» слышится «таша», вместо «кукушка» - «тутушта»). Звук «К» вовсе не произносится (вместо «каша» слышится «'аша», вместо «кукушка» - «ууша»).

КАРТАВОСТЬ – нарушение произношения звуков «Р» и «Л»; синоним горлового ротацизма. См.: *Ротацизм горловой*.

Л

ЛАЛИЯ (греч. *lalia* - речь, болтовня) – лепет, бессодержательные звуковые проявления.

ЛАЛЛЯЦИЯ (лат. *lallatio*) – лепетание, сильное заикание; непонятная, неразборчивая речь, например при параличе языка.

ЛАЛОНЕВРОЗ (греч. *lalia* - речь + греч. *neurion* - нерв, -osis - суффикс, обозначающий заболевание) – термин, предложенный Кусмаулем (*Kussmaul A.*, 1876) для обозначения невротического расстройства речи. См. *Логоневроз*

ЛАЛОПАТИЯ (греч. *lalia* - речь + *phathos* - страдание, болезнь) – устаревшее общее название расстройств речи.

М

МАКР- (макро-; греч. *macros* - длинный, большой) – составная часть сложных слов, обозначающая «большой», «крупный».

МАКРОГЕНИЯ (макро- + *genys, genyos* - челюсть, нижняя челюсть) – аномалия развития: чрезмерно большая нижняя челюсть. См.: *Прикус. Прогения*.

МАКРОФОНΙΑ (макро- + греч. *phone* - звук, голос) – повышенная громкость речи, наблюдается при снижении слуха.

МАКРОГЛОССИЯ (макро-; + *glossa* - язык; син. мегалоглоссия) – патологическое увеличение языка; массивный язык при врожденном или чрезмерном его развитии (или при наличии в его толще патологического процесса). Является предрасполагающим фактором для нарушений произношения и часто приводит к значительным нарушениям произношения.

МАРКУЗЕ* АПРАКСИЯ – см.: *Апраксин идеаторная*.

Н

НАЗАЛИЗАЦИЯ (франц. *nasalisation* от лат. *nasus* - нос) – приобретение звуком (главным образом гласным) носового тембра вследствие опускания небной занавески и одновременного выхода

воздушной струи через рот и нос.

НАРУШЕНИЕ СТРУКТУРЫ СЛОВА – упрощение слова, перестановки, недописывание, слияние и расщепление слов.

НАРУШЕНИЯ (ДЕФЕКТЫ) АРТИКУЛЯЦИОННОГО АППАРАТА – любые нарушения в строении **А.А.** врожденного или рано приобретенного (травма) характера (в возрасте до 7 лет) неизменно влекут за собой трудности в формировании и развитии речи. Более поздние приобретенные **Н.А.А.**, как правило, не приводят к тяжелой речевой патологии, но могут существенно влиять на качество и отдельные характеристики устной речи. См.: *Аппарат артикуляционный*.

О

ОБРАЗОВАНИЕ ИНКЛЮЗИВНОЕ (франц. *inclusif* - включающий в себя, лат. *include* - заключаю, включаю) – процесс развития общего образования на основе методологии, в центре которой находятся ребенок и его разнообразные образовательные потребности, доступность образования для всех и создание образовательного пространства, соответствующего различным потребностям всех детей. Подход **О.И.** реализуется посредством *инклюзивного (интегрированного) обучения*.

ОБТУРАТОР (лат. *obturo, obturatum* - закупоривать) – приспособление для закрытия дефектов твердого и (или) мягкого нёба; может являться частью протеза верхней челюсти. Применяются в раннем возрасте до проведения операции уранопластики и в случаях, когда операция по каким-либо причинам не может быть произведена. См.: *Расщелина. Уранопластика*.

ОБТУРАТОР ЖЕСТКИЙ – специальное приспособление, которое изготавливается индивидуально и носится вплоть до хирургического закрытия дефекта дна носовой полости и нёбной занавески.

ОБТУРАТОР МЯГКИЙ – резиновое приспособление (изготавливается индивидуально из резиновой соски) и требуется уже при кормлении ребенка.

ОБУЧЕНИЕ АНОМАЛЬНЫХ ДЕТЕЙ ИНТЕГРИРОВАННОЕ – обучение и воспитание детей с различными дефектами психофизического развития в учреждениях общей системы образования вместе с нормально развивающимися детьми. См.: *Обучение интегрированное*.

П

ПАЛАТОЛАЛИЯ (*palatolalia* от лат. *palatum* - небо + греч.

lalia - речь) – нарушение артикуляции, обусловленное наличием расщелины мягкого нёба. Различают несколько степеней дефекта. При **I степени** имеются остаточные явления палатолалии, которые выражаются в малозаметной гнусавости и незначительной дислалии; в целом речь производит впечатление нормальной; при **II степени** назальный призывок и ошибки в артикуляции проявляются сильнее, но в процессе общения не очень заметны; при **III степени П.** выражается ясно, но речь еще понятна; при **IV степени П.** выражена сильно, речь совсем не понятна, появляются сопутствующие мимические движения. Градация по степеням П. предложена К.-П.Беккер* и М.Совак* (1981). См.: *Гнусавость*.

ПАЛАТОФОНИЯ (palatophonia) – нарушение голоса при состоянии тождественном отечественной логопедической трактовке термина «*ринолалия*» (rinolalia aperta), соответствующее содержанию термина *ринофония* в принятой в отечественной логопедии трактовке (см. М.Зееман, 1962; К.-П.Беккер, М.Совак, 1981).

ПАРА- (греч. para-) – приставка, означающая «нахождение вблизи, возле чего-либо» или «отклонение от чего-либо».

Р

РАБОТА ПРОПЕДЕВТИЧЕСКАЯ (греч. propaideuo – предварительно обучаю) – подготовительная, предварительная работа.

РАП-СИСТЕМА – см.: *Пискунова* артикуляторы*.

РАСПАД РЕЧИ – утрата имевшихся речевых навыков и коммуникативных умений вследствие локальных поражений мозга.

РАССТРОЙСТВА РЕЧИ ПСИХОГЕННЫЕ (греч. psycho - душа, «относящийся к психике» + genes - порождаемый, возникающий) – расстройства речи, обусловленные психической травмой, под влиянием эмоционального потрясения.

РАСЩЕЛИНА НЁБА – врожденная щель, или зазор, в нёбе. Малая щель включает только мягкое нёбо, хотя в серьезных случаях она может расширяться до твердого нёба, альвеол и верхней губы.

С

САЛАТ СЛОВЕСНЫЙ – патологическая модель говорения, при которой слова кажутся произносимыми беспорядочно, то есть несогласованно, в неподдающемся интерпретации беспорядке. Иногда это наблюдается при некоторых формах шизофрении и афазии. В психопатологии – метафора, обозначает разорванную речь, в которой, как

обычно указывают, проявляется разорванность мышления. Син. Словесная окрошка. *Вортсалат*.

СВЯЗКА ПОДЪЯЗЫЧНАЯ – см.: *Уздечка языка. Уздечка языка короткая*.

СВЯЗКИ ГОЛОСОВЫЕ – см.: *Складка голосовая*.

Т

ТАЛАЛА – просторечн. название (прозвище) субъекта с косноязычием. См.: *Дислалия*.

ТАХИЛАЛИЯ (греч. tachys - быстрый скорый + lalia - речь) – нарушение темпа речи – ее ускорение, при сохранности других сторон: фонетического оформления, лексики и грамматического строя.

ТЕРМИНОЛОГИЯ ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ (лат. terminus - граница, предел) – система терминов, используемых в логопедической науке и практической деятельности. Терминологический тезаурус в логопедии мультидисциплинарен, т.е. ассимилирован из различных наук и областей практической деятельности. Прежде всего, это сурдология и фонология, сурдопедагогика и педагогика, стоматология и неврология, фонетика и лингвистика. Определенный объем в **Т.Л.** занимают психологические понятия. Собственно **Т.Л.** – это пока еще ожидающий своего часа для обобщения тезаурус понятий, определений, эпонимических терминов, отражающих логопедическую технологию и методики работы с конкретным речевым расстройством. См.: *Эпонимы логопедические*.

ТЕМБР ЗВУКА (франц. timbre) – окраска звука, качество, позволяющее различать звуки одной высоты, исполненные на различных музыкальных инструментах или разными голосами. Тембр зависит от количества обертонов, входящих в состав звука.

У

УЗДЕЧКА ЯЗЫКА – складка слизистой оболочки полости рта, идущая по средней линии языка и соединяющая дно полости рта с нижней поверхностью языка.

УЗДЕЧКА ЯЗЫКА КОРОТКАЯ (син.: *Короткая подъязычная связка*) – врожденный дефект, заключающийся в укорочении уздечки языка (подъязычной связки); при этом дефекте движения языка могут быть затруднены, что препятствует формированию правильного произношения некоторых фонем. Этот дефект – довольно частая причина для нарушений произношения звуков верхнего подъема языка. **У.Я.К.** нарушает

физиологический механизм артикуляции звуков речи верхнего подъема («Р», «Рь», «Л», «Ль», «Ш», «Ж», «Ч», «Щ»).

УКЛАД АРТИКУЛЯЦИОННЫЙ (лат. *articulare* - членораздельно произносить) – положения органов артикуляционного аппарата (голосовых складок, нёбной занавески языка, зубов, губ) при произнесении того или иного звука речи. Схематичным графическим его вариантом является *профиль артикуляционный* (см.).

УЛИТКА – часть костного лабиринта, представляющая собой совокупность костного образования конической формы (стержень улитки) костного канала спиральной формы (спиральный канал), обвивающего стержень двумя с половиной витками. Заболевания **У.** приводят к прогрессирующей перцептивной тугоухости и вестибулярным нарушениям. См.: *Тугоухость перцептивная. Ухо внутреннее.*

УЛОВКИ ЗАИКАЮЩИХСЯ – излишние, порой вычурные мимические и жестовые движения, применяемые заикающимися для маскировки дефекта речи. См.: *Заикание. Уловки речевые.*



ФАЛЬЦЕТ (ит. *falsetto*) – в пении – звук особо высокого (так называемого головного) регистра мужских голосов; называется также фистулой. См.: *Голос фальцетный. Фистула.*

ФАКТОРЫ ПРЕДРАСПОЛАГАЮЩИЕ – отдельные факторы или их совокупность, влияющие на развитие и формирование речевого общения. Различают **Ф.П. внутренние** (умственная отсталость, дефекты звуковоспринимающих систем; органические и функциональные нарушения центральной и периферической нервной системы; анатомические нарушения зубочелюстной системы) и **внешние** (отсутствие должной стимуляции речевого развития (при явлениях депривации), плохое речевое окружение (диалектное, просторечно-бытовое и жаргонное общение), отсутствие подражательного эталона или специальное культивирование речевого дефекта). **Ф.П.** могут быть также названы речевые и голосовые перегрузки в период формирования речи ребенка.

ФИСТУЛА (лат. *fistula* - канал, трубка, дудка, флейта). При одинаковом написании и происхождении, в зависимости от ударения употребляется в разных значениях: **при ударении на первом слоге** – свищ – патологический канал, соединяющий полость или выводной проток какого-либо органа с поверхностью тела; **при ударении на последнем слоге** – фальцет. См.: *Фальцет.*

ФОБИЯ РЕЧИ (греч. phobos страх) – навязчивый страх речи. Нередко наблюдается при заикании. Син. *Логофобия*.

ФОН- (фоно-; греч. phone – звук, голос) – составная часть сложных слов, означающая «относящийся к звуку, к голосу».

Х

ХВАТЦЕВА* ГНАТОФИКСАТОР (греч. gnathos – челюсть + лат. fixum – закреплять) – логопедический инструмент, состоящий из обычной резиновой пробки с ввинченной в нее проволочной ручкой-держателем. Используется при спастических формах дизартрии для фиксирования челюстей в открытом состоянии. См.: *Инструменты логопедические*.

ХЕЙЛ- (хейло-; греч. cheilos - губа) – составная часть, означающая, «относящийся к губам».

ХЕЙЛОПЛАСТИКА (cheiloplastica; греч. cheilo- + plastice - формирование, образование, лепить) – общее название хирургических операций для исправления и устранения недостатков губ. Чаще всего **Х** применяется при врожденных расщелинах верхней губы. Существует множество методов пластического восстановления верхней губы. Различаясь в деталях, они основаны на общих принципах. При неполных расщелинах губы оказывается достаточным частичное иссечение краев дефекта и последующее послойное зашивание этих краев. При более глубоких, а также при полных расщелинах выкраивают лоскуты на одной стороне расщелины и вкладывают их в разрезы на другой ее стороне. При полных расщелинах, кроме устранения дефекта верхней губы, необходимо обеспечить нормальные размеры и форму носовых отверстий, что также достигается путем формирования пластических лоскутов из соседних тканей. См.: *Расщелина губы*.

ХЕЙЛОСХИЗИС (cheiloschisis; греч. cheilo- + schisis – расщепление, расщелина) – см.: *Расщелина губы*.

Ц-Ч-Ш-Щ

ЦНС – центральная нервная система.

ЧАСТЬ ГЛОТКИ РОТОВАЯ – средняя часть глотки (между уровня твердого неба и верхнего края надгортанника), сообщающаяся с полостью рта через зев.

ЧИТЕЛЛИ СИНДРОМ (Citelli S.) – психические изменения, наблюдающиеся при некоторых оториноларингологических заболеваниях (аденоиды, синуситы). Характерны умственная отсталость, явления

психического инфантилизма, нарушения внимания, особенно его сосредоточения, вялость, безынициативность, плохой сон.

ЧТЕНИЕ – сложный сенсорно-мыслительный навык восприятия знаков и воспроизведения вслух (или «в уме») понятий, обозначаемых их сочетаниями. **Ч.** может быть не только текста, но и показаний приборов или их пультов. См. также: *Алексия. Дислексия. Письмо. Речь.*

ШЕПЕЛЯВОСТЬ – устаревшее научное и просторечное название шипящего сигматизма. См.: *Сигматизм. Сигматизм шипящий.*

Э-Ю-Я

ЭЙЗЕНЛОРА* СИНДРОМ – синдром, наблюдающийся при поражении продолговатого мозга. Характеризуется параличом губ, языка, мягкого нёба, дизартрией, слабостью и анемией конечностей. См.: *Синдром.*

ЭЛЕКТРОГЛОТТОГРАФИЯ – способ изучения двигательной функции голосообразующего аппарата путем изменения электрического сопротивления гортани. Выводы из исследования делаются на основе анализа полученных осциллограмм – электроглоттограмм.

ЭЛЕКТРОМИОГРАФИЯ – способ изучения мышечного аппарата гортани и органов артикуляции, осуществляемый путем наложения электрода или вкалывания его в исследуемую мышцу. По характеру миографических кривых судят о функциональных и органических изменениях в мышцах голосового и артикуляционного аппарата.

ЭМБОЛ РЕЧЕВОЙ (греч. embolos - клин, затычка) – слово, часть слова или короткое словосочетание, многократно повторяемое большим при попытке говорить, является признаком моторной афазии, а также заикания. См.: *Афазия моторная.*

ПЕРСОНАЛИИ

В настоящем разделе приведены сведения о специалистах – ученых и практиках, биографические данные о которых оказались доступными в соответствующих словарях и Интернет-источниках.

Ажуриагерра Ж. де (J. de Ajuriaguerra) – французский психиатр.

Алексеев Валерий Павлович (1929 – 1991) – советский антрополог и историк, академик АН СССР (1987).

Антон Г. (Anton G.) – немецкий психиатр.

Асатиани Нина Михайловна – отечественный врач-психиатр, автор

психотерапевтической методики функциональных тренировок речи больных с логоневрозами.

Бабинский Йозеф (1857-1932) – французский невропатолог польского происхождения. Ученик Шарко.

Балинт Р. (1874-1929) – венгерский психоневролог.

Бекешы Георг (G. Bekesy, род. в 1899-1972) – венгерский биофизик, лауреат Нобелевской премии.

Беккер Клаус-Петер (К.-Р.Becker) – немецкий логопед, профессор, доктор педагогических наук (Берлин). Соавтор монографии «Беккер К.-П., Совак М. Логопедия. М., 1981».

Белова-Давид Роза Александровна – отечественный логопед, профессор, доктор медицинских наук.

Бехтерев Владимир Михайлович (1857–1927) – отечественный невропатолог, психиатр, рефлексолог, физиолог и психолог. Д-р медицины, профессор. В 1918 г. организовал и возглавил Государственный институт по изучению мозга и психической деятельности. Автор собственного учения, которое последовательно обозначал как объективную психологию (с 1904 г.), затем как психорефлексологию (с 1910 г.) и как рефлексологию (с 1917 г.). Подготовил когорту российских психиатров и невропатологов.

Биликивич Тадеуш (Bilikiewicz T.) – польский психиатр, автор теории этиопигенеза в психиатрии (1947).

Бонгеффер Карл (Bonhoeffer Karl; 1868-1948) – немецкий психиатр и невропатолог.

Брайль Луи (Braille L.; 1809-1852) – французский тифлопедагог. Ослеп в трехлетнем возрасте. В 1829 разработал используемый до настоящего времени во всем мире рельефно-точечный шрифт слепых.

Брока Поль (Broca Paul Pierre; 1824–1880) – французский профессор хирургии и антропологии (Париж).

Буянов Михаил Иванович (р. 1935) – детский психиатр, канд. мед. наук, создатель и президент Московской психотерапевтической академии (1992).

Бьянки Л. (1848- 1927) – итальянский психиатр.

Вернике Карл (Wernicke Carl, 1848-1905) – немецкий психиатр, невропатолог и нейроморфолог.

Выготский Лев Семенович (1896-1934) – советский психолог, дефектолог и патопсихолог, профессор, д-р психологических наук, основатель научной школы культурно-исторической психологии.

Герстманн Йозеф (Gerstmann J.; 1887–1969) – австрийский невропатолог и психиатр.

Гольдштейн Курт (Goldstein K.; 1878-1956) – немецкий психиатр, невропатолог и психолог.

Гутцман А. (Gutzmann A.) – немецкий сурдопедагог, директор Берлинской школы глухонемых.

Гутцман Г. (Gutzmann H.) – немецкий врач, сурдопедагог, логопед. В начале XX столетия работал в Берлинском университете. Известен своими работами по заиканию, нарушениям произношения, впервые предложил стройную систему работы по восстановлению функциональных расстройств голоса.

Дежерин Жюль Йозеф (Dejerine J.J.; 1849–1917) – французский невропатолог, психиатр и анатом.

Джексон Джон Хьюлингс (Johnson J. H.; 1834-1911) – английский невролог.

Доброгаев Сергей Мартинович – отечественный врач, ученик А.И.Сикорского, профессор, один из первых основателей логопедии в СССР. Преподавал в Ленинградском педагогическом институте им. А.И.Герцена, заведовал кафедрой физиологии речи, логотерапии и логопедии в период 1933-1935 гг.

Драбкин Б.З. – отечественный психиатр и психотерапевт, профессор.

Зангвилл О.Л. (Zangwill O.L.) – нейропсихолог (Великобритания).

Зеeman Милослав – чешский фониатр и логопед, автор монографии по нарушениям речи у детей (1962).

Каллен Уильям (Куллен У.; William Cullen; 1710 – 1790) – английский (шотландский) врач. Изучал медицину в Эдинбурге. Профессор в Глазго, затем в Эдинбурге, преподавал химию, фармакологию, теоретическую и практическую медицину.

Каннер Лео (Kanner L.; 1894-1981) – австро-американский психиатр, известный первым описанием детского аутизма и последующими работами в этой области; один из основателей детской психиатрии.

Клейст Карл (Kleist K.; 1879-1960) – немецкий психиатр и невролог, профессор, сторонник локационизма.

Корти Альфонсо (Corti Alfonso; 1822 – 1876) – итальянский анатом и гистолог, описавший рецепторную часть слухового анализатора, расположенную внутри перепончатого лабиринта. Эта часть слухового анализатора названа его именем, как «Кортиев орган».

Критчли Макдоналд (Critchley M.) – английский афазиолог, невропатолог и психиатр.

Кусмауль Адольф (Kusmaul A.; 1822-1902) – немецкий врач.

Левина Роза Евгеньевна (1908–1989) – советский педагог, психолог, ученица Л.С.Выготского, д-р психологических наук, профессор.

Лейшнер А. (Leuschner A.) – немецкий врач.

Лермитт Франсуа (Lhermitte F.) – французский невролог.

Литтл Е. (1810-1894) – английский врач.

Лихтгейм Л. (Lichtheim L.; 1845-1928) – швейцарский врач.

Лурия Александр Романович (1902-1977) – российский психолог, специалист в области теории и методологии психологии, дефектологии, психофизиологии локальных поражений мозга, нейропсихологии и нейролингвистики, основоположник отечественной нейропсихологии, д-р педагогических (1937) и медицинских (1943) наук, академик АПН СССР (1967).

Маркузе (Marcuse) – немецкий врач.

Мнухин Самуил Семенович – отечественный психиатр, один из основателей ленинградской школы детской и подростковой психиатрии.

Монаков Константин (1853-1930) – швейцарский невропатолог, анатом и физиолог русского происхождения.

Павлов Иван Петрович (1849-1936) – российский физиолог, академик создатель учения о высшей нервной деятельности, основатель крупнейшей школы физиологии, д-р медицины (1883), лауреат Нобелевской премии за труды в области исследования механизмов пищеварения (1904).

Паре Амбруаз (Ambroise Pare, ок. 1510-1590) – французский хирург эпохи Возрождения, считается одним из отцов современной медицины. Не получив академического образования, принадлежал к цеху цирюльников. Паре был придворным хирургом при королях Генрихе II, Франциске II, Карле IX и Генрихе III.

Пассаван Филипп (Passavant Phillip Gustav, 1815-1893) – немецкий хирург. Родился во Франкфурте. Там же работал хирургом.

Певзнер Мария Семёновна (1901-1989) – советский дефектолог, психолог, врач и педагог, кандидат медицинских (1938), доктор педагогических (по психологии) наук (1960), профессор (1963), ученица Л.С. Выготского и Г.Е. Сухаревой.

Пик Арнольд (Pick Arnold; 1851-1924) – чешский психиатр и невропатолог.

Пискунов Г.З. – отечественный врач. Разработал в 1969 г. систему механических приспособлений для формирования артикуляционного уклада РАП (речевые артикуляторы Пискунова).

Правдина Ольга Владимировна – отечественный логопед, автор учебного пособия по логопедии.

Прибрам Карл (Příbram Karl H.; род. 25 февраля 1919, Вена) – известный американский врач, психолог и нейрофизиолог австрийского происхождения, специалист в области психофизиологии, экспериментальной и сравнительной психологии, нейропсихологии и психоанализа. Профессор Йельского и Стэнфордского университетов, действительный член Нью-Йоркской академии наук.

Рау Фёдор Андреевич (1868-1957) – российский сурдопедагог и логопед, член-корреспондент АПН РСФСР (1947). Организатор обучения и воспитания глухонемых, имеет логопедические работы, автор многочисленных трудов по сурдопедагогике и логопедии. Основатель отечественной династии сурдопедагогов и логопедов.

Сикорский Иван Алексеевич (1842-1919) – российский психолог, психиатр, педагог и публицист, д-р медицины (1873) профессор (1881) Киевского университета Святого Владимира, почётный член Киевской духовной академии. Основатель Института детской психологии (Фребелевского института, Киев, 1912). Первым провел систематическое исследование развития ребенка первых лет жизни, показав важность раннего детства как фундамента всего дальнейшего психического развития.

Совак Милош (Sovak M.) – чешский врач, профессор Пражского Карлова университета, д-р медицины, д-р философских наук. Соавтор монографии «Беккер К.-П., Совак М. Логопедия. М., 1981».

Ткачев Р.А. – отечественный невропатолог.

Толан Т. (Tolan Th.) – американский оториноларинголог.

Тонконогий И.М. – отечественный невролог, нейропсихолог.

Труссо Арман (Teousseau A.; 1801-1867) – французский клиницист.

Усанова Ольга Николаевна – д-р психологических наук, директор Института психологии и педагогики г. Москва.

Уотсон Л.А. (Watson L.A.) – американский оториноларинголог.

Фрешельс Эмиль (Froeschels E.; 1883-1969) – австрийский оториноларинголог.

Франкл Виктор (Viktor Emil Frankl, 1905-1997) – австрийский психиатр, психолог экзистенциальной ориентации, создатель нового

направления в психотерапии – логотерапии.

Швальбе Й. (Schwalbe J.) – немецкий врач и антрополог.

Шильдер П. (Schilder P.F.; 1886-1940) – американский невропатолог и психиатр.

Хватцев Михаил Ефимович (1883-1977) – советский педагог, логопед, автор первого отечественного учебника по логопедии (1937) и ряда учебных пособий для логопедов.

Эскироль Жан-Этьен Доминик (Esquirol Jean-Étienne Dominique; 1772-1840) – французский психиатр, ученик Пинеля, автор первого научного руководства по психиатрии «О душевных болезнях» (1838), открыл первое официальное преподавание психиатрии во Франции, один из основоположников научной психиатрии, создатель научной школы.

Эйзенлох К. (Eisenlohr K; 1847-1896) – немецкий врач.

Эустахио Бартоломео (Eustachio Bartolomeo; около 1510-1574) – итальянский врач и анатом XVI века, был папским лейб-медиком и профессором анатомии в римской школе Сапиенца. Описал в 1563 г. слуховую трубу – канал, сообщающий полость среднего уха с глоткой («Евстахиева труба»; лат. tuba Eustachii, tuba auditiva), названный его именем.

Юссон Рауль – французский физиолог и психолог, сотрудник лаборатории нормальной физиологии Сорбонны (Париж).

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

Арнаутов Г.Д. Медицинская терминология (на пяти языках) / пер. с болг. В.В. Завьяловой. София: Медицина и физкультура, 1979.

Беккер К.-П., Совак М. Логопедия: Пер. с нем. – М.: Медицина, 1981.

Белова-Давид Р.А. К вопросу систематизации речевых расстройств у детей // Нарушение речи у дошкольников. – М.: Просвещение, 1969. – С.11-47.

Большой психологический словарь / под ред. Б.Г. Мещерикова, В.П. Зинченко. СПб.: Прайм-Еврознак; М.: Олма-Пресс, 2005.

Васюкова И.А. Словарь иностранных слов. – М.: АСТ-Пресс, 1999. – 640 с.

Дефектология: Словарь-справочник / Авт.-сост. С.С.Степанов; Под ред. Б.П. Пузанова. – М., 1996.

Доброгаев С.М. Конспект курсов физиологии речи, патофизиологии речи и логотерапии. – Л.: Изд-во ГПИ, 1934.

Ермолаев В.Г., Лебедева Ф., Морозов В.Г. Руководство по

фониатрии. – Л.: Изд-во «Медицина», 1970.

Зеeman М. Расстройства речи в детском возрасте / пер. с чешского. – М., 1962.

Ипполитова А.Г. Открытая ринолалия. - М.: Просвещение, 1983. - с. 3 – 15; с. 33 – 50.

История психологии в лицах. Персоналии / под ред. Л.А Карпенко. М.: ПЕР СЭ, 2002.

Калягин В.А. Логопсихология. Уч. пособие для студентов высших учебных заведений / В.А. Калягин, Т.С. Овчинникова. М.: ИЦ «Академия», 2006.

Краев А.В. Анатомия человека. В 2-х т. / под ред. Р.Д. Синельникова. М.: Медицина, 1978.

Краткий словарь иностранных слов / Сост. С.М. Локшина. – М.: Рус. яз., 1979.

Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С.Волковой, С.Н.Шаховской. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998.

Обучение и воспитание детей во вспомогательной школе: Пособие для учителей и студентов дефектолог. ф-тов пед. ин-тов / Под ред. В.В. Воронковой – М.: Школа-Пресс, 1994.

Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий. Учебное пособие. – М.: Высш. школа, 1981.

Понятийно-терминологический словарь логопеда / под ред. В. И. Селиверстова. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1997.

Правдина О.В. Логопедия. – М.: Просвещение, 1973.

Психологический словарь / под ред. В. В. Давыдова, А. В. Запорожца, Б. Ф. Ломова и др. – М.: Педагогика, 1983.

Психологический словарь / под ред. В.П.Зинченко, Б.Г.Мещерякова. – 2-е изд. – М.: Педагогика-Пресс, 1998.

Психология. Словарь / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М.: Политиздат, 1990.

Роббер А. Большой толковый психологический словарь. В 2 т. / пер. с англ. М. ВЕЧЕ; АСТ, 2003.

Словарь по коррекционной педагогике и специальной психологии (справочные материалы по коррекционной педагогике): учебное пособие / Сост. Н.В.Новоторцева. – Ярославль: «Академия развития», «Академия и К°», 1999.

Словарь-справочник практического психолога. – Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 1996.

Советский энциклопедический словарь / Гл. ред. А.М.Прохоров. – 3-е изд-е. М.: Сов. Энциклопедия, 1985.

Справочник по психологии и психиатрии детского возраста/ Под общ. ред. С.Ю.Циркина. – СПб.: Изд-во «Питер», 1999.

Терминологический словарь // Логопедия: Учебное пособие / под общ. ред. Н.М. Борозинца. – Ч. 2. – Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2009. – С. 305-314.

Томилин В.В. Физиология, патология и судебно-медицинская экспертиза письма. – М.: Медгиз, 1963.

Тополянский А.В., Бородулин В.И. Синдромы и симптомы в клинической практике. Эпонимический словарь-справочник. М.: ЭКСМО, 2009.

Цветкова Л.С. Восстановительное обучение при локальных поражениях мозга. – М.: Педагогика, 1972.

Чупров Л.Ф. Задержка психического развития и пограничные вопросы: краткий терминологический словарь // Психолог в детском саду. - № 3. - 2010. - С. 111-123.

Чупров Л.Ф. Патология речи: терминологический словарь по логопедии и нейропсихологии: (учебно-методическое пособие) // Психология в вузе. - 2011. - №3. - С. 4-129.

Чупров Л.Ф. Задержка психического развития: краткий терминологический словарь //Сетевое МО психологов образования [Электронный ресурс] - Режим доступа: URL: http://www.it-n.ru/communities.aspx?cat_no=1941&lib_no=255218&tmpl=lib . - 17 августа 2011.

Чупров Л.Ф. Задержка психического развития и пограничные вопросы в терминах: краткий терминологический словарь по специальной педагогике и специальной психологии // Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. – 2012. – № 2; [Электронный ресурс] URL: www.es.rae.ru/bulletinpp/198-872 (дата обращения: 02.07.2012).

Чупров Л.Ф. Патология речи: терминологический аппарат логопедии и нейропсихологии как проблема междисциплинарного исследования // Междисциплинарные исследования в науке и образовании. – 2012. – № 1 К; [Электронный ресурс] URL: www.es.rae.ru/mino/158-1051 (дата обращения: 23.09.2012).

Эйдинова М.Б. Алалия //Большая медицинская энциклопедия / Гл.

ред. Б.В. Петровский. - Изд-е третье. – М.: Изд-во «Большая советская энциклопедия», 1974. – Т. I. – С. 120-121.

Энциклопедический словарь медицинских терминов: В 3-х томах. / Гл. ред. Б.В. Петровский. - М.: Сов. энциклопедия, 1982.

Эпонимические термины в психиатрии, психотерапии и медицинской психологии. Словарь. Блейхер В.М. – К.: Вища школа, 1984.



Chuprov L.F. «Chuprov L.F. Terminologicheskij slovar' po logopedii i nejropsihologii (uchebno-metodicheskoe posobie)»: Dajdzhest /L.F. Chuprov // Vestnik po pedagogike i psihologii Juzhnoj Sibiri. – № 2, 2015.

Abstract. The digest of the guide intended for individual studies of students who are taught with a specialization in 031800 - "Speech therapy", 031900 - «Special psychology», 032000 - «Remedial pedagogy and special psychology (pre-school)», etc., and it can also be used as a reference book for speech therapists, members of medical-psychological-pedagogic councils/commissions, practical psychologists, practical psychologists in the field of children's neuropsychology (neuropedagogy). The study guide can be useful for teachers of higher educational institutions and institutes for postgraduate training of teachers, pedagogues and other educators.

Keywords: speech therapy, neuropsychology, speech psychology, terminological dictionary.

Сведения об авторе

Леонид Федорович **Чупров** – кандидат психологических наук, главный редактор и учредитель ЭНЖ «Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири» (Черногорск, Россия).

© Л.Ф. Чупров, 2012.

© Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири, 2012.



ПСИХОЛОГИ ГОРОДА ЧЕРНОГОРСКА В МАТЕРИАЛАХ V СЪЕЗДА РПО

О. Г. Бухаркина, Л. Ф. Чупров. ЭНЖ «Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири» (Черногорск, Россия),
e-mail: lchpr@rambler.ru

Резюме. В статье представлены тезисы из сборника «Материалы V съезда Общероссийской общественной организации «Российское психологическое общество». Т. 3» по психологической диагностике и психологическому просвещению, подготовленные психологами из города Черногорска.

Ключевые слова: материалы съезда, тезисы, психологическая диагностика, психодиагностический комплекс, дифференциация состояний задержки психического развития, психологическое просвещение. Опыт психологов города.

V Съезд Общероссийской общественной организации «Российское психологическое общество» проходил в Москве, 14–18 февраля 2012 года. Из города Черногорск два психолога принимали в нем участие с двумя сообщениями.

Ниже публикуются сообщения из научных материалов V съезда РПО:

Психологическая практика

О.Г. Бухаркина, Л.Ф. Чупров. Психологическое просвещение: общие положения и опыт психологов города Черногорска [1]

Психодиагностика

Л.Ф. Чупров. Психологическая дифференциация состояний задержки психического развития у младших школьников [2]

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ПРОСВЕЩЕНИЕ: ОБЩИЕ ПОЛОЖЕНИЯ И ОПЫТ ПСИХОЛОГОВ ГОРОДА ЧЕРНОГОРСКА

О.Г. Бухаркина, Л.Ф. Чупров (Черногорск)

Psychological education: general provisions and experience of psychologists of the city of Chernogorsk

O.G. Buharckina, L.F. Chuprov (Chernogorsk)

Психологическое просвещение (ПП) – вид работы специалиста-психолога по распространению специальных знаний, особый вариант педагогической деятельности, осуществляемый специалистом-психологом самостоятельно или в сотрудничестве со специалистом другого профиля, помогающим более эффективно достичь целей распространения психологических знаний. Существует две точки зрения на ПП и его место в системе работы практического психолога. Ряд авторов выделяет ПП, как отдельный вид работы (например, И.В. Дубровина), другие, в частности, Л.Ф. Чупров, рассматривает ПП, как составную часть психопрофилактической работы практического психолога. ПП – раздел профилактической деятельности специалиста-психолога, направленный на формирование у населения (учителей, воспитателей, школьников, родителей, широкой общественности) положительных установок к психологической помощи, деятельности психолога-практика и расширение кругозора в области психологического знания. Это основной способ и одновременно одна из активных форм реализации задач психопрофилактической работы психолога независимо от того, в какой из сфер социальной деятельности (образование, здравоохранение, промышленность, фирма, правоохранительные органы и др.) он работает.

ПП выполняет следующие четыре задачи: 1) формирование научных установок и представлений о психологической науке и практической психологии, в частности (психологизация социума); 2) информирование населения по вопросам психологического знания; 3) формирование устойчивой потребности в применении и использовании психологических знаний в целях эффективной социализации подрастающего поколения и в целях собственного развития; 4) профилактика дидактогений (ятрогений). Содержание ПП определяется исходя из специфики, вида и профиля учреждения, уровня общей и психологической культуры информируемого субъекта (отдельный человек, группа, коллектив, массовая аудитория) и социальной ситуации.

Формы: ПП могут быть индивидуальные (беседа), групповые (тематический урок, родительское собрание), эстрадные представления (с участием субъекта-реципиента), публичные выступления (лекция, сообщение перед большой аудиторией) и др. Использование той или иной формы определяется как опытом практического психолога, его коммуникативными и лекторскими, творческими возможностями, так и конкретной ситуацией аудитории, где проводится этот вид работы.

Наиболее эффективным ПП является тогда, когда оно осуществляется не только ограничено в стенах образовательных учреждений, но и за их пределами, в сотрудничестве со СМИ.

В СМИ черногорские психологи размещают информационные материалы, зарекомендовал себя опыт ведения специальных рубрик в газете. Интересен вариант ПП – публицистические произведения, в центре которых стоят психологические вопросы.

Часто газетный материал представляет либо интервью, либо комментарий по письму в редакцию, либо выполнение прямого запроса от штатного корреспондента газеты. Определенный опыт имеет черногорская психологическая служба по взаимодействию СМИ и «Телефона доверия» Сотрудничество со СМИ позволяет расширить круг адресатов сообщения [1].

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ СОСТОЯНИЙ ЗАДЕРЖКИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Л.Ф. Чупров (Черногорск)

*Psychological differentiation of mental retardation of primary schoolchildren
L.F. Chuprov (Chernogorsk)*

Проблема психологической диагностики интеллектуальных нарушений у детей, отграничения детей этой категории от нормы и сходных состояний остается актуальной уже более века. Актуальна и психологическая дифференциация внутри группы с пограничными нарушениями интеллекта – задержкой психического развития (ЗПР) у младших школьников.

В сообщении представлены описание диагностической батареи методик «Психодиагностическая тетрада» (ПДТ) и дифференциация детей с ЗПР на её основе. ПДТ сконструирована из четырех инструментов, зонди-

рующих основные факторы динамической структуры интеллекта: прогностическую деятельность и мнемический фактор – методика «Угадайка» вариант Л.И.Переслени, В.Л.Подобеда, Л.Ф.Чупрова (1990), невербальный фактор – «Методика Т.В.Розановой» (1978) на основе цветных прогрессивных матриц Дж.Равена, вербальный фактор – «Словесные субтесты» по Л.И.Переслени, Е.М.Мастюковой, Л.Ф.Чупрову (1989) и атенционный фактор – «Методика совмещения признаков» В.М.Когана (1967). В батарее использован способ качественно-количественной оценки результатов исследования по каждой из методик, взаимная проверка данных и возможность интерпретации их на основе единого диагностического алгоритма.

Исследовались младшие школьники с ЗПР (60 человек) и с нормальным интеллектуальным развитием (40 человек). Дети с ЗПР уступают нормально развивающимся сверстникам в решении с первой попытки заданий невербальных и вербальных методик, по результативности вербальных заданий учащиеся с ЗПР отстают от нормы на два уровня. Выявляются заметные различия по результативности выполнения методики В.М.Когана и методики «Угадайка».

По совокупности полученных данных группа детей с ЗПР была разделена на три группы, учитывая психологические и клинические данные: I группа – 6 человек (ЗПР-1); II группа – 20 человек (ЗПР-2); III группа – 34 человека (ЗПР-3). Статистическая обработка материала производилась с использованием t -критерия Стьюдента, предварительная оценка равенства дисперсии проверялась с помощью f -критерия Фишера. Учитывались значения статистики при $p < 0,05$.

В «Методике Т.В.Розановой» различия выявлены между средними показателями ЗПР-1 и ЗПР-2, а также между ЗПР-1 и ЗПР-3. По «Словесным субтестам» различия существуют между ЗПР-1 и ЗПР-3, а также между ЗПР-2 и ЗПР-3. Выполнение заданий методики В.М.Когана обнаружило различия по показателям «Д» между ЗПР-1 и ЗПР-2, а также между ЗПР-2 и ЗПР-3) и по коэффициенту «К» (между ЗПР-1 и ЗПР-2, а также между ЗПР-2 и ЗПР-3). По прогностической деятельности учащиеся с ЗПР распределились по следующим типам: II – 70% (подтип «>><<a>>» – 42,5%; «>><>» – 27,5%) III – 17,5% (подтип «>><>» – 17,5%). Наличие III типа прогностической деятельности может быть объяснено либо нарушениями в регистре памяти, либо недостаточной осознанностью мыслительной деятельности, либо этими двумя причинами, выступающими совместно. В общей сложности у 77,5% детей с ЗПР (II и III типы) обнаружили ошибки

«отвлечения». Только 12% учащихся с ЗПР имели IV «а» подтип прогностической деятельности и инертно повторяли порядок первого набора.

ПДТ позволяет отграничить учащихся, с нормальным развитием от детей с ЗПР, а детей с ЗПР подразделить на отличные по психологическим данным три группы.

Литература:

1. Бухаркина О. Г., Чупров Л. Ф. Психологическое просвещение: общие положения и опыт психологов города Черногорска // V Съезд Общероссийской общественной организации «Российское психологическое общество». — Москва, 14–18 февраля 2012 года. Научные материалы. — Том III. Психологическая практика – М., 2012. – С. 189-190. – Сайт РПО psyurus.ru [Электронный ресурс] — Режим доступа: World Wide Web. URL: http://www.psyurus.ru/periodicals/pdf/v_tom_3.pdf . — 25.02.2012..

2. Чупров Л. Ф. Психологическая дифференциация состояний задержки психического развития у младших школьников // V Съезд Общероссийской общественной организации «Российское психологическое общество». — Москва, 14–18 февраля 2012 года. Научные материалы. — Том III. Психодиагностика – М., 2012. – С. 227-228. – Сайт РПО psyurus.ru [Электронный ресурс] — Режим доступа: World Wide Web. URL: http://www.psyurus.ru/periodicals/pdf/v_tom_3.pdf . — 25.02.2012.



Buharkina O. G., Chuprov L. F. Psikologi goroda Chkmogorska v materialah V s#ezda RPO / O. G. Buharkina, L. F. Chuprov // Vestnik po pedagogike i psihologii Juzhnoj Sibiri. – № 3, - 2012.

— ● —

Abstract. The article presents abstracts from the book "materials of the V Congress of the Russian public organization "Russian psychological society". V. 3" for psychological diag-the suspects psychological and education prepared by psychology-Gami from the city of Chernogorsk.

Keywords: Congress, abstracts, psychological diagnostics, psycho-

diagnostic complex, differentiation of the conditions of mental retardation, psychological education, the experience of the psychologists of the city.

— ● —

Сведения об авторах

Ольга Георгиевна **Бухаркина**, педагог-психолог (Черногорск, Россия).

Леонид Федорович **Чупров**, кандидат психологических наук, главный редактор ЭНЖ «Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири» (Черногорск, Россия).

© О. Г. Бухаркина, 2012.

© Л. Ф. Чупров, 2012.

© Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири, 2012.

— ● —

Подписано в печать 08.06.2012.

© Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири, 2012.

TABLE OF CONTENTS
Psychological science

Schukin A.S. Opening remarks responsible for the edition	3
Verzhybok H. V. Gender education of youth as the solution vector of demographic problems	5
Verzhybok H. V. Social and cultural reproduction of gender relations	22
Chuprov L. F. "Chuprov L. F. Terms dictionary for speech therapy and neuropsychology (textbook)": Digest	48
Bukharkina O. G., Chuprov L. F. Psychologists of the city of Chernogorsk in the proceedings of the V Congress of the Russian psychological society	72
CONTENTS	4 / 78

Электронный научный журнал

ВЕСТНИК ПО ПЕДАГОГИКЕ И ПСИХОЛОГИИ ЮЖНОЙ СИБИРИ
№ 3. - 2012

Сетевая версия web-site: <http://bulletinpp.esrae.ru/199>

Коллектив авторов. Материалы выпуска // Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. – 2012. – №3.

Выпускающий редактор А. С. Щукин.
Главный редактор Л. Ф. Чупров

— ● —

Тираж: 52 экз. + допечатка по требованию. Цена договорная.
Объем: а.л. 3,3. Уч.-изд. л. 3,1. Формат А5 (140 x 205 мм).

© Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири, (дизайн внутри текста) 2012.

ISSN 2303-9744 (Online)

УДК 159

В38